

ISSN 2072-5833

ВЕСТНИК
УНИВЕРСИТЕТА
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5 (43)

Основан в 1996 г.

2008

*Журнал включен Высшей аттестационной комиссией
в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертации на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук*



МОСКВА

ISSN 2072-5833

HERALD
OF THE UNIVERSITY
OF THE RUSSIAN
ACADEMY OF EDUCATION

№ 5 (43)

Established in 1996

2008

*The magazine is inscribed by the Higher Certifying Commission
on Index of leading reviewing scientific periodicals for publications
of main dissertation research results for competition
of academic degree of Doctor and Candidate of Science*



MOSCOW

Главный редактор
Берулава Михаил Николаевич

ректор УРАО,
академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Заместитель главного редактора

Кутьёва Лариса Валентиновна

кандидат педагогических наук,
член Международной федерации журналистов

Редакционная коллегия

Грохольская Ольга Глебовна

проректор УРАО
по научной работе,
доктор педагогических наук,
профессор

Решетова Татьяна Яковлевна

проректор УРАО
по учебно-информационной
и профориентационной работе,
доктор психологических наук,
профессор

Яроцук Анатолий Борисович

декан факультета экономики
и бизнеса УРАО,
кандидат экономических наук

Дурновцев Валерий Иванович

доктор исторических наук,
профессор

Волкова Злата Николаевна

декан факультета
иностранных языков УРАО,
доктор филологических наук,
профессор

Неменская Лариса Александровна

декан художественного
факультета УРАО,
кандидат философских наук,
доцент

Савина Алиция Казимировна

декан психологического
факультета УРАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Литвиненко Нинель Анисимовна

декан факультета журналистики
и филологии УРАО,
доктор филологических наук,
профессор

Усачева Валерия Олеговна

редактор, кандидат педагогических наук,
член Международной федерации журналистов

Корябин Игорь Анатольевич

оператор-специалист по компьютерной верстке и графическому
дизайну, член Международной федерации журналистов

Изд. лицензия Серия ИД № 06147 от 26.10.2001 г. Изд. № 3029

Подписано в печать 25.12.2008. Формат 70x108/16

Печать офсетная. Уч.-изд. л. 14,77. Усл.-печ. л. 13,50

Тираж 1000 экз. Заказ №

Оригинал-макет подготовлен
в отделе по редакционно-издательской деятельности УРАО

107564, Москва, Краснобогатырская ул., 10

Тел.: 964-88-09. E-mail: kutlar@mail.ru

Отпечатано в ООО «Типография «ПОЛИМАГ»»

127247, Москва, Дмитровское шоссе, 107

Статьи и другие материалы,
переданные в редакцию для
публикации, рецензируются.

Рукописи и тексты на элект-
ронных носителях авторам не
возвращаются.

Мнение редакции не всегда
совпадает с позицией автора.

Факт публикации матери-
алов в настоящем журнале ис-
ключает их полное или частич-
ное воспроизведение, тиражи-
рование и распространение
без письменного разрешения
редакции.

Редакционный совет

Никандров Николай Дмитриевич

президент Российской академии
образования, академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Анисимов Виталий Викторович

директор Института
безопасности образования
Российского государственного
социального университета,
доктор педагогических наук,
профессор

Васильева Ольга Федоровна

доктор педагогических наук,
профессор Университета г. Саппоро
(Япония)

Неменский Борис Михайлович

народный художник России,
академик РАО, профессор

Веджетти Мария Серена

профессор психологии
Первого Римского университета,
иностраный член РАО
(Италия)

Гольц Райнхард

доктор, профессор Университета
г. Магдебурга, иностранный член РАО
(Германия)

Масанао Такеда

доктор, почетный профессор Хоккайдского
государственного университета,
профессор экономического факультета
Хоккай-Гакуэн университета,
иностраный член РАО
(Япония)

Ханьчэн Мэй

заместитель заведующего НИИ
образования Юго-Восточного
университета КНР,
кандидат педагогических наук,
доктор искусствоведения
(Китай)

Эллис Артур

директор Международного
центра по изучению
образовательных программ,
доктор, профессор Тихоокеанского
университета г. Сиэтла
(США)



СО Д Е Р Ж А Н И Е

Памяти Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II (материал подготовила *Кутьёва Л.В.*)

<i>Николай Никандров</i> : “Господь будет судить нас не только по делам нашим, но и по милосердию своему...”	8
Приветственное слово <i>Алексия II</i> на открытии XV Международных Рождественских образовательных чтений 29 января 2007 года	12
Приветственное слово <i>Алексия II</i> участникам XVI Международных Рождественских образовательных чтений 28 января 2008 года	15
Речь <i>Алексия II</i> на общем собрании Российской академии образования 26 марта 2008 года	16
<i>Елена Камбурова</i> : “Я верую в мудрость твою...”	18
Ответы <i>Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II</i> на вопросы журналистов	20

Актуальные проблемы образования

<i>Гавров С.Н., Никандров Н.Д.</i> Образование в процессе социализации личности	21
--	----

Ф и л о с о ф и я

<i>Гурьевская Л.А.</i> Джеймс Битти: свобода и разум	30
<i>Божко Н.Ю.</i> Теория Жана Пиаже как шаг от биоэпистемологии к радикальному конструктивизму	33

Ф и л о л о г и я и ж у р н а л и с т и к а

<i>Коздрин Я.Р.</i> Метафизика символа лестницы в русской философской прозе 1820 – 1830-х годов	35
<i>Никонова Ж.В.</i> Лингвокогнитивная природа фрейма	38
<i>Алексанова С.А.</i> Зона синкретизма детерминантов фоновой и сопутствующей характеристики	41
<i>Максимов А.Н.</i> Способы интродукции объекта предпочтения в высказывании	44
<i>Макушева Ж.Н.</i> Мифологемы и символы в политическом нарративе “Президентские выборы в США 2004 года”	47
<i>Гунина Л.А.</i> Социально-регулятивный концепт “individualism” (“индивидуализм”) в английской лингвокультуре	49
<i>Едличко А.И.</i> Семантическая конгруэнтность интерлексем в сфере переносных значений	52
<i>Титова О.К.</i> Использование вьетнамских ксенонимов в англоязычной языковой среде	55
<i>Бараева О.Г.</i> Репрезентация понятия “конфликт” в лексической системе русского языка	57
<i>Баматгиреева М.В.</i> Концептуализация понятия “общность людей” в терминосистеме номинаций наук об “этносе”	59
<i>Литвинов А.В., Подольская И.А.</i> Содержание переводческой компетенции для студентов гуманитарных факультетов	61
<i>Акопянц А.М.</i> Прагмалингводидактический подход к обучению иноязычной коммуникативной деятельности студентов-лингвистов на материале английских аббревиатур и заимствований	67
<i>Таиров А.Р.</i> Продвижение периодических печатных СМИ на региональных рынках с помощью детской аудитории	71
<i>Агафонов Л.С.</i> Корпоративная пресса: определения и функции	74
<i>Аюпова Р.А.</i> Лексикографическое описание функционально-стилистического аспекта фразеологической коннотации (на материале английского, русского и татарского языков)	78

Психология

<i>Учадзе С.С., Ветров Ю.П.</i> Психологические основания моделирования педагогических систем	83
<i>Быстров А.Н.</i> Экопсихотип личности подростка Севера	91
<i>Гогберидзе Г.М., Егизарьянц А.А.</i> Психология успешности этнонационального диалога	94
<i>Минюрова С.А.</i> Модель стратегий саморазвития человека в профессии	96
<i>Молчанов К.А.</i> Динамика изменения мнемических способностей в период поздней взрослости	100
<i>Рахматуллина Л.В.</i> Формирование основ социокультурной (русской) идентичности школьников средствами гражданско-патриотического воспитания ...	102

Педагогика

<i>Колесова К.В.</i> Информационные основы педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза	105
<i>Жигалев Б.А.</i> Социально-педагогические основы построения системы качества образования в современном вузе	108
<i>Бурханова И.Ю.</i> Система организационно-педагогических условий сопровождения студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе	111
<i>Морева Н.А.</i> Современные тенденции подготовки преподавателей колледжа	113
<i>Тутолмин А.В.</i> Системный подход к изучению проблемы становления и развития творческой компетентности будущего учителя	116
<i>Соболева О.Е.</i> Уклад жизни школы как компонент содержания современного воспитания	119
<i>Брунчукова Н.М.</i> Сущность понятия “этическое воспитание”	121
<i>Ряткина О.А.</i> Системный подход в нравственном воспитании личности	124
<i>Харрасова Р.Х.</i> Возрождение идей народного воспитания в семье	126
<i>Лукьянова О.Л.</i> Особенности начального обучения на Северном Кавказе (1931 – 1943 гг.)	129
<i>Булатова З.А.</i> Социально-педагогические условия нравственного воспитания детей на традициях народной педагогики	132
<i>Бобылева Л.А., Тебиева Е.Ш.</i> Поликультурное воспитание средствами общезнания и этноэкологии в начальной полилингвальной школе	136
<i>Тимерьянова Л.Н.</i> Методическое обеспечение профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ	140
<i>Текеева С.З.</i> Новые формы оценивания учебных достижений школьников	142
<i>Галавова Г.В.</i> Формирование готовности будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе	144
<i>Биктеева Л.Р., Капацкая В.М.</i> Комическое как коммуникативная стратегия в практике обучения иностранных студентов русскому языку	146
<i>Бекназарян Л.А.</i> Результаты экспериментального обучения студентов гуманитарных специальностей профессионально аргументированному высказыванию на иностранном языке	148
<i>Петрова В.Н.</i> Ключевые понятия антропологической теории творчества и креативности	152
<i>Просвирикин В.Н.</i> Технология преемственности и формы ее реализации в образовательном учреждении	156
<i>Котькова Г.Е.</i> Практика работы социально-педагогического комплекса	160
<i>Деца Е.И.</i> Некоторые аспекты формирования индивидуальных образовательных траекторий в условиях вариативного образования	164

Экономика и социология

<i>Телемтаев М.М., Телемтаев А.М.</i> Целостная модель знания специалиста	167
<i>Газазян А.А.</i> Проблемы управления финансированием долгосрочных маркетинговых планов	171
<i>Дауров К.М.</i> Информационные технологии как инструмент управления продажами	176
<i>Пьянов А.И.</i> Семья как интегративная единица социума	178
<i>Бородулин А.Н.</i> Перспективные направления развития инструментальных средств экономического анализа	182
Аннотации и ключевые слова / Summaries and key words	187
Наши авторы	202

ПАМЯТИ СВЯТЕЙШЕГО ПАТРИАРХА МОСКОВСКОГО И ВСЕЯ РУСИ АЛЕКСИЯ II

О чем думает, о чем молится человек, делая последние шаги по жизненному пути, готовясь предстать перед Богом? Вспоминает самые счастливые минуты жизни – да. Но и мысли беспокоящие, и проблемы нерешенные к нему приходят, им проговариваются – в публичных ли речах перед всем честным народом, наедине ли с собой, в сокровенных ли беседах с Господом... И по земным законам психологии, и по небесным законам души, то, что волнует, что требует незамедлительного решения, произносится, повторяется неоднократно.

Алексий II хотел, чтобы «православие стало не просто неким обрамлением мирской жизни, но центром, мерилom и силой всех наших поступков, мыслей и слов», считал главной задачей образования – «научить каждого человека следовать указаниям совести». Тревожился оттого, что «слишком много сегодня у молодежи, у детей соблазнов» и «невозможно ожидать морального преобразования наших сограждан, если с экранов телевизоров, по радио, с газетных полос и Интернета на них постоянно обрушивается поток негативной информации». Но более всего Патриарха беспокоило, какую Россию старшее поколение оставит своим потомкам. Молился Алексий чаще всего о том, «чтобы Господь дал нам быстрее понять, что выше Закона может быть только Любовь, выше Права – лишь Милость, а выше Справедливости – лишь Прощение».

...На второй день после кончины Алексия II говорили о нем – живом – с Николаем Дмитриевичем Никандровым.

Николай Никандров:

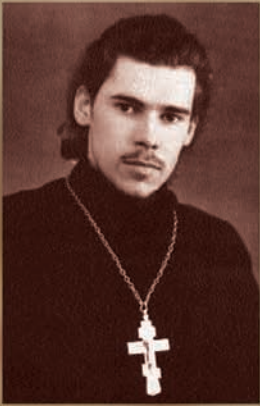
**“Господь будет судить нас не только по делам нашим,
но и по милосердию своему...”**

Николай Дмитриевич, Вы были лично знакомы со Святейшим Патриархом Московским и Всея Руси, академиком Российской академии образования Алексием II. Сейчас каждое воспоминание о Патриархе представляется особенно ценным. Какой образ Алексия запечатлелся в Вашей душе? Расскажите о знакомстве, о наиболее значимых встречах с ним – теперь это уникальные воспоминания.

Познакомился я с Алексием II впервые в его резиденции, в 1992 году, за несколько месяцев до общего собрания, на котором Патриарх единогласно избран академиком РАО. Сказал ему о нашей академии, о том, чем мы занимаемся, о том, как я понимаю постоянную озабоченность Церкви вопросами нравственного воспитания, о том, что высшему иерарху Православной Церкви очень правильно быть избранным в РАО. Надо сказать, что в этом меня поддерживал тогда президент РАО А.В. Петровский.

С тех пор, как я попросил Алексия меня принять, фактически датируется наше знакомство. Понимая его занятость, я не злоупотреблял общением, но могу сказать, что, если исключить случайные пропуски из-за поездок Патриарха или здоровья, которое его, к сожалению, стало подводить, я имел с ним личные встречи раз в три-четыре месяца: говорили о воспитании, о преподавании основ православной культуры. Рассказал я и о своем деде-священнике, о том, что он пострадал в 30-е годы. Патриарх меня внимательно выслушал.

На меня произвело большое впечатление именно личное общение: иногда Алексий II сам задавал вопросы, которые явно выходили за пределы делового разговора. Например, мы обсуждали предстоящее собрание – это было целью моего прихода (с того времени прошло уже 15 общих собраний). Но, тем не менее, говорили и на общекультурные темы, о развитии ситуации в стране – Патриарх был большим патриотом России.





Культура есть синтез всего желаемого в истории: из нее ничто не исключается, в нее одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, весь склад жизни личной и общественной. Всё это, насколько оно зиждется, возрастает, навивает на человека одну черту сложности за другой, обогащая его сердце, возвышая ум, укрепляя волю. И, напротив, насколько это разрушается, с человека сходит одна черта за другой, пока он не останется прост, обнажен от всего, как тогда, когда вышел из лона природы.

В.В. Розанов



Мне представлялось очень важным знать отношение Алексея к идее сделать православие государственной религией, как это было до 1917 года. Патриарх – и это требовало большого мужества и понимания ситуации – подчеркивал, что какой-либо государственной религии, в том числе православной, в России быть не должно. Государственная религия всегда предполагает, что государство и особенно высшие религиозные деятели попытаются использовать ее в своих не всегда богоугодных политических целях, хороших или плохих – это уже другой вопрос. Думаю, большое мужество требовалось Его Святейшеству, и чтобы уходить от давлений в решении этого вопроса.

Алексий II – человек большой культуры и образованности. Он, как известно, доктор богословия, автор целого ряда научных работ, интересных слов, то есть речей-обращений. Выступления Его Святейшества – особенно о нравственном воспитании, особенно о связи академии, государства и Церкви – вызывали большой интерес в РАО. Обычно Алексий II участвовал именно в работе общих собраний. Его выступления и на общих собраниях, и на Рождественских чтениях публиковались в журнале “Педагогика” и других светских и православных печатных изданиях.

Мне было интересно узнать (теперь это является достоянием прессы), что Алексий изначально был настроен на священническую и монашескую жизнь. Большинство из тех, кто сейчас занимает даже высокое положение в иерархии Православной Церкви, сначала были людьми светскими. Я не говорю об этом как о недостатке, не порицаю, но так или иначе, только когда прекратились гонения на Церковь, многие сориентировались на церковное служение. У будущего Патриарха Московского и Всея Руси всё произошло по-другому. Он еще шестилетним мальчиком, потом подростком и юношей хотел служить Господу.

Большое впечатление на меня произвела докторская диссертация Алексея II “Православие в Эстонии”, о которой я узнал, когда Патриарх фактически уже был избран членом нашей академии. Это очень серьезный и фундаментальный труд с богатым справочным материалом. Святейший Патриарх Московский и Всея Руси являлся не только пастырем, не только главой Православной Церкви, но и подлинным ученым.

Когда Алексея избрали на столь великий пост, он сказал, что во всех действиях должен быть соборный разум и совместное решение. Наверное, эти слова Патриарха объясняют его приход в Российскую академию образования. А какие еще были сделаны в 90-е годы шаги по сближению светского и православного образования?

Именно в 90-е годы были организованы Рождественские образовательные чтения. Первоначально они проводились в очень небольших аудиториях, проходили, можно сказать, камерно. В последние годы местом проведения Рождественских чтений стал Государственный Кремлевский дворец съездов, количество участников превышает пять тысяч – это очень большая аудитория.

Важно отметить, что в этих собраниях участвуют и православные, и представители других религий и конфессий, и неверующие. Чтения пользуются вниманием власть предержащих. Это одно из значимых проявлений единства, соборности государства, общества и Церкви в вопросах воспитания – именно они обсуждаются на Рождественских чтениях, как и другие, не менее важные, например, о возрождении России, ее культурного наследия, которое было в определенной мере забыто по идеологическим причинам. Я считаю для себя честью то, что более десяти раз участвовал в Рождественских чтениях.

Патриарх обычно своим выступлением открывал чтения, затем их вел. За Патриархом выступал министр образования, потом либо я, либо еще один церковный иерарх – так бывает вот уже в течение 10 лет. Рождественские чтения для меня – и высокая честь, и удовольствие общения с представителями Церкви.

Большое значение имели многочисленные выступления Алексея II в СМИ, по телевидению не только в дни церковных праздников, но и в дни, значимые для нецерковной российской жизни. Я с трудом себе представляю кого-либо прежних Патриархов, кто столь близко бы принимал все происходящее в нашей стране к сердцу, столь часто и постоянно отзывался бы на политические, культурные и другие события (правда, у преж-

них Патриархов и информационных возможностей было гораздо меньше). Алексий постоянно был близок к своей пастве, об этом свидетельствуют многочисленные его посещения епархии, храмов, участие в самых разных событиях.

Лично мне удавалось с Алексием II общаться в те дни, когда это было совершенно необходимо, например, чтобы согласовать какое-то конкретное участие в собрании РАО. Но иногда поводом для встречи становилась потребность поговорить на некоторых интересных темах.

Однажды мы беседовали о возрождении русской культуры, и в этой беседе был эпизод, который Алексий воспринял с большим юмором. «Ваше Святейшество, – сказал я, – в Вашей резиденции, наверное, еще никто не пел революционных песен. Я хочу вам спеть революционную песню». И спел:

*Смело мы в бой пойдем
За власть Советов,
И как один умрем
В борьбе за это.*

А потом эту же песню в другой редакции – так, как ее пели во времена гражданской войны:

*Смело мы в бой пойдем
За Русь святую,
И как один прольем
Кровь молодую.*

Эти два варианта одной песни показывают, насколько очевидным был раскол в те годы в России. Но мы не рассуждали о том, кто прав: большевики или белая армия. Вот культурная сторона разговора оказалась необыкновенно интересной и насыщенной. Минут пятнадцать мы рассуждали о том, как важно все доброе, что идет из давних времен, возрождать.

Вы сейчас говорили о нравственном значении выступлений Патриарха в СМИ. Есть средства массовой информации, которые делают важное нравственное дело, пропагандируя и защищая добро: канал «Культура», православные журналы, газеты и сайты. Однако мы знаем, какая бесовская, антикультурная и антинравственная пропаганда в наши дни осуществляется другой, большей частью прессы, телевидения, в системе Интернет, как это разрушает души людей, особенно молодого поколения. Многие констатируют, что светское образование не справляется с этим пагубным воздействием.

В 90-е годы осуществлялись образовательные реформы, менялось содержание изучаемых в школе и вузе дисциплин. В частности, заговорили о необходимости знакомства с Библией, с Законом Божиим в светских школах. Старшеклассники, студенты и даже будущие кандидаты наук впервые получили возможность узнать религиозных философов Ильина, Красавина, Соловьева, Флоренского.

А как быть теперь? Возникает ли мысль о том, что для противодействия такому мощному воздействию темных сил на россиян, молодежь, детей необходимо использовать более интенсивные формы и методы влияния на сознание с противоположной, позитивной стороны? Может быть, сегодня не только в православных, но и в общеобразовательных школах имеет смысл знакомить школьников с Законом Божиим, изучать предметы духовного цикла?

Это большой и специальный вопрос, который вполне может быть затронут в нашем разговоре о великом подвижнике, недавно почившем Патриархе. Где только ни обсуждался этот вопрос. В том-то и дело, что, когда мы говорим о добрых силах и злых силах, мы не должны думать, будто на определенных каналах телевидения и в других СМИ работают прямые враги России, единственная цель которых развратить наш народ. Проблема

ма заключается не в том, что происходит развращение ради развращения. Допускаю, что кто-то не любит Россию, но, в первую очередь, виной всему – финансовые причины: самые большие деньги делаются на оружии, наркотиках, сексе. Ни то, ни другое не поддерживается Церковью, прежде всего – христианством и особенно – православным христианством. Понятно, что Церковь всегда выступала против этих сторон нашей жизни.

Нужна ли здесь активная наступательность? Я думаю, скорее необходима последовательность. Возможности предоставлены действующей Конституцией: хотя, по Конституции, мы светское государство, в ней имеются статьи, которые связаны с религией, и не только православной, а также статьи, которые с религией, казалось бы, совсем не связаны, но дают ей большие возможности. Например, есть статья о том, что запрещается цензура. И как только мы говорим, что атеисты пытаются педалировать вопрос о светскости государства и все упоминания о религии хотят из школы изгнать, я отвечаю так: в статье Конституции, где сказано “цензурой запрещается”, нигде не написано, что это как-то ограничено по месту и времени. А если это так, то на уроке в светской школе при изучении любой дисциплины человек может выражать свои религиозные убеждения. И понятно, что педагог не будет делать только это. В любом случае он обязан следовать закону “Об образовании” и давать информацию по своему предмету.

Кроме того, есть законы о религиозных объединениях, о свободе совести, где сказано (и это в законе “Об образовании” повторяется), что человек один или в сообществе с другими может исповедовать или не исповедовать религию и, подчеркиваю, действовать в соответствии с религиозными убеждениями.

Возможности здесь очень большие, поэтому, когда в каких-то местах люди выступают против основ православной культуры, против вообще упоминания о религии – это совершенно неправильно. Такого мнения придерживался и Алексей II, но – что требовало большого мужества – не уходя в другую крайность: он был против того, чтобы в России появилась государственная религия.

Вокруг этого еще долго не прекратится борьба. Успехи и поражения я сравниваю здесь с тем, как проходят сражения в Думе, скажем, по поводу рекламы. Это очень показательно, хотя не связано прямо с темой сегодняшнего разговора, в контексте которого и не хотелось бы обращаться к подобным примерам. Когда-то была полная свобода рекламы табачных изделий. Потом в рекламе запретили показывать курящих людей, и на рекламных щитах осталась коробка с сигаретами с надписью “Курение *опасно* для вашего здоровья”. Затем формулировку очень серьезно изменили, хотя сразу это можно не почувствовать: “Курение *вредно* для вашего здоровья”. “Опасно” и “вредно” не одно и то же. Если я перебежал дорогу – опасность миновала и все. А “вредно” – это совсем другое. Сейчас в Думе обсуждается вопрос о том, чтобы на сигаретных пачках писать “Курение *убивает*”. Вот такая последовательность шагов.

Приблизительно так, с таким же трудом движется все, что связано с религией в школе, с изучением основ православной культуры. В школе должна быть возможность узнать о религии, об основных религиях России. Что касается служб церковных, так они и называются церковными, поэтому необязательно проводить их где-либо, кроме церкви.

Думаю, то, чему религия учит, ни государству, ни обществу вредить не будет. Как показала практика, государство без религии не может победить многие беды современной жизни: насилие, порнографию, наркотики. Они и с помощью религии автоматически не исчезнут – это мы точно знаем из истории. Здесь необходима совместная работа общества, государства, Церкви. И на это всегда указывал Алексей II: можно отделить Церковь от государства, но Церковь от общества отделить нельзя.

Среди Ваших наград есть орден Русской Православной Церкви...

У меня, действительно, есть церковные ордена, я был награжден Его Святейшеством, получил награды из его рук. Эти награды для меня важны и как для гражданина, и как для человека верующего. Эти награды за мое многолетнее участие в Рождественских образовательных чтениях, за попытки помочь Церкви и ее высшим иерархам выстраивать разумные отношения между Церковью, государством, обществом, а также между Церковью и Российской академией образования. Этими наградами я горжусь.

Последний вопрос: что для Вас, человека публичного и общественного, вера в Бога?

Во всех сомнениях и трудностях обычно всегда вспоминаю, что я прихожанин, и, хотя не так часто, как надо бы, но хожу в церковь исправно. Конечно, я нарушаю многое из того, что надо бы не нарушать, но помню, что Господь будет судить нас не только по делам нашим, но и по милосердию своему. Есть одно стихотворение епископа Иоанникия:

*Когда замрет душа в несказанном страдании
И на сердце наляжет тяжкий гнет,
Склони главу в смиренности и молчаньи
И радуйся: Господь к тебе идет.*

*Промчится буря, минет испытанье,
Уймется боль, расстанешься с тоской,
Рассеется, как облако, страданье,
А твой Господь останется с тобой.*

Вера мне очень помогает. Иногда говорится, что религия нужна только слабым для утешения, но я не знаю человека, который хоть когда-то не был бы слаб. Вера дает силы устоять перед злом и нужна для укрепления в добрых делах.

Приветственное слово Алексия II на открытии XV Международных Рождественских образовательных чтений 29 января 2007 года

Ваше Блаженство, Ваши Высокопреосвященства, Ваши Преосвященства, многоуважаемые представители государственной власти, всечестные отцы, дорогие братья и сестры!

Сердечно приветствуем участников XV Рождественских образовательных чтений и поздравляем с минувшими великими праздниками, к которым приурочено проведение настоящего форума: Рождеством Бога и Спасителя мира Иисуса Христа и Крещением Господним.

В этом году проходят XV Рождественские образовательные чтения, которые стали традиционным общественно-церковным форумом, собирающим для обсуждения важнейших тем духовно-нравственного развития общества и проблем современного образования широкий круг лиц из разных уголков нашего Отечества, ближнего и дальнего зарубежья.

Рождественские чтения зародились в начале нового исторического периода бытия русской Церкви: периода приобретения свободы, в том числе, свободы проповеди веры. Именно с чтений началось широкое обсуждение с представителями науки, педагогическими коллективами, общественными организациями, силовыми структурами актуальных проблем духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Минувшие годы продемонстрировали общественную значимость данного форума, показателем чего является постоянное увеличение числа людей, участвующих в его работе. Если на I чтениях, прошедших в 1992 году, присутствовало всего несколько сотен человек, то в прошлом году число участников превысило 12 тысяч, было прочитано более тысячи докладов. Таким образом, Рождественские чтения можно назвать крупнейшим ежегодным образовательным форумом, проводимым в России.

Последнее десятилетие прошедшего века и первые годы нынешнего XXI столетия ознаменовались всесторонним возрождением Русской Православной Церкви, ожили сокрытые до времени внутренние силы верующего народа, по всей Руси вновь открылись тысячи храмов и сотни монастырей.

В настоящее время гораздо больше людей, особенно молодых и среднего возраста стало приходить в храмы. По данным исследований, за последние два десятилетия ве-

рующий человек в России помолодел почти на 20 лет. Если в середине 80-х годов средний возраст верующих был равен 62 – 63 годам, то сейчас – 44 – 45. Вера стала действительно немаловажной составляющей жизни десятков миллионов россиян.

Но церковное возрождение отнюдь не является легким делом. Большинство нынешних россиян по-прежнему не имеет глубоких познаний об истинах отеческой веры, далеко отстоит от активного, всецелого участия в церковной жизни. Немногие из нас помышляют, прежде всего, “не о пище тленной”, но о том, что приводит человека “в жизнь вечную”.

Для сохранения стойкости в вере перед лицом любых испытаний жизненно необходимо, чтобы Православие стало не просто неким обрамлением мирской жизни, но центром, мерилом и силой всех наших поступков, мыслей и слов.

Вот почему и священнослужителям, и мирянам надо расширять просветительскую деятельность. Мы видим главную цель Рождественских чтений в том, чтобы голос Церкви, проповедующей истину Христову, мог быть услышан и понят всеми людьми, жаждущими духовного преобразования – многомиллионной аудиторией средств массовой информации, учащимися школ и вузов, воинами и рабочими, интеллигенцией и хлебопашцами. Словом всеми, кто жаждет слова истины.

В связи с этим, вопросы духовно-нравственного образования и воспитания подрастающего поколения как никогда оказываются востребованными.

Образование во все времена было важной частью церковной и общественной жизни, поскольку от его состояния напрямую зависит будущее любой страны и ее народа. Христианам свойственно полагать своей неотъемлемой задачей осуществление просветительской миссии, в соответствии со словами Спасителя: “Идите, научите все народы”.

В связи с этим, забота о содержании, формах и методах образования, а равно и о его влиянии на общество не может оставаться вне внимания Церкви. Даже в эпоху, когда религиозная жизнь была жестко ограничена в своих проявлениях атеистической идеологией, христиане ясно осознавали важность духовного воспитания подрастающего поколения, стараясь, насколько возможно, в семейном кругу привить своим чадам то, чего стремились их лишить пропитанная материалистическим духом система образования.

Встает вопрос, а для чего нужно учить? Отвечая на него, святитель Василий Великий свидетельствует: “Учить не затем, чтобы только знали, но наипаче для того, чтобы и жили сообразно с учением”. Отсюда главная задача образования – научить каждого человека следовать указаниям совести. Это дает возможность укрепить в обществе духовно-нравственные нормы. Вот почему Церковь стремится к тому, чтобы и образовательный, и воспитательный процессы основывались на тех вечных идеалах и ценностях, которые давали бы импульс к созидательной, творческой деятельности.

К сожалению, современное образование приобрело практический, а в некоторых случаях можно даже сказать – меркантильный характер. Более того, оно порой становится товаром с соответствующей ценой и перспективой дальнейшего умножения инвестиций, а воспитание, нравственное формирование человеческой личности часто считается делом, весьма отдаленно относящимся к школе. При этом молчаливо предполагается, что воспитание принадлежит исключительно сфере семейной.

Но может ли современная семья в полной мере справиться с этой задачей? Думаем, что нет. Ибо современная семья практически утратила свое главное христианское предназначение – малой церкви, в которой муж и жена неразрывно связаны друг с другом, подобно союзу Христа и Церкви, взаимной любовью. Дети, исполняя одно из предназначений брака, в своей простоте и чистоте способствуют созданию малой церкви по завету Спасителя: “Где двое или трое собраны во имя мое, там я посреди их”. Таков идеальный образ православной семьи, количество которых, мы надеемся, будет расти.

Еще одной важнейшей задачей для всего нашего общества является решение проблемы детей, воспитывающихся в приютах и детских домах. Их число превышает семьсот тысяч человек. Нынешний 2007 год объявлен Годом ребенка. И мы обязаны обратить свои взоры на эту категорию детей, большинство из которых являются сиротами при живых родителях.

Многие православные священнослужители и просто верующие люди откликнулись на наш призыв брать на воспитание сирот в свои семьи. Однако мы столкнулись с очень сложными правилами оформления опекунов и усыновления. Здесь без доброй воли и помощи государственных властей не обойтись.

Одним из шагов, направленных на решение этого вопроса могло бы стать учреждение должности Уполномоченного по правам детей при Президенте Российской Федерации с широкими полномочиями, подобно тому, как это существует в Европейском содружестве. Пора совместными усилиями раз и навсегда решить проблему сиротства и беспризорности в нашей стране. Хотелось бы, чтобы все мы осознали: будущее наших детей, а значит и всего государства, в наших руках.

Важнейшим фактором, оказывающим влияние на нравственное состояние общества, является деятельность средств информации. Невозможно ожидать морального преобразования наших сограждан, если с экранов телевизоров, по радио, с газетных полос и Интернета на них постоянно обрушивается поток негативной информации.

Одновременно современное искусство демонстрирует и положительные примеры. Ярким образцом попытки христианского подхода к культуре стал фильм “Остров”. Однако, к сожалению, это единичное явление, между тем, мы имеем богатый исторический материал, изобилующий примерами высоконравственного отношения к людям и способный стать основанием для создания хороших фильмов.

Именно поэтому наблюдаемое иногда желание вытеснить веру и религиозное сознание на периферию общественной жизни, сделать религию исключительно “частным делом” каждого отдельного человека, оставив ей исключительно область “убеждений” и тем самым изъять ее из процессов общественной, культурной и исторической жизни народа, несомненно, должно быть признано деструктивным явлением.

Применительно к теме современной школы следует также сказать, что боязнь увидеть священника в школе, вероятно, является пережитком советского прошлого. Касательно преподавания основ духовно-нравственной культуры отмечу, мы выступаем за то, чтобы дети, крещенные в Православной Церкви, а их во многих регионах более 90%, могли знать основы своей религии, и преподавать это могут воцерковленные школьные учителя. Для подготовки последних у нас есть такие высшие учебные заведения, как Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Введение этого предмета в школьную программу не может быть нарушением принципа светскости, зафиксированного в Конституции, более того, это явится самым действенным средством против ослепляющих ум националистических и экстремистских предрассудков, черпающих для себя пищу в религиозном невежестве общества и, особенно, его молодого поколения.

Многополярность мировоззрений ставит сегодня задачу приобщить учащихся к широкому кругу взглядов на принципиальные вопросы. К таковым традиционно относятся проблемы возникновения жизни, происхождение Вселенной, появление человека. И никого вреда не будет школьнику, если он будет знать библейскую теорию происхождения мира. Осознание человеком, что он является венцом творения Божия, только возвышает его, а если кто хочет считать, что он произошел от обезьяны, пусть так считает, но не навязывает этого другим.

Уважительное отношение к свободе человеческой личности, является неотъемлемой частью цивилизованного общества. В связи с этим хотелось бы отметить, что демократические основы устройства жизни народа и государства требуют уважения общечеловеческих прав не только тех граждан, которые составляют меньшинство, но и представителей большинства, к каковым, по данным социологических исследований, относятся в России православные.

Свидетельство Церкви осуществляется через ее присутствие во всех сферах жизни общества. Церковь имеет попечение обо всем, что затрагивает душу человека, и именно поэтому она активно противостоит вражде и разделению, осуждает преступность и безнравственность, поднимает свой голос в поддержку обездоленных и страждущих, заботливо опекает молодое поколение.

И я всем сердцем верю, что Церковь, которая с честью преодолела трудности и трагедии ушедшего века, будет во все времена стоять непоколебимой твердыней.

Приветственное слово Алексея II участникам XVI Международных Рождественских образовательных чтений 28 января 2008 года¹

Ваши Высокопреосвященства и Преосвященства, уважаемые представители государственной власти, всечестные отцы, дорогие братья и сестры!

Выбор главной темы XVI Международных Рождественских чтений – “Православные ценности и современное образование” – призван указать на особую актуальность вопросов современного состояния и перспектив изучения духовной культуры в светской школе, формирующей будущего гражданина.

Отрадно видеть, что сегодня в этом зале собрались люди, заинтересованные в том, чтобы образование в нашем Отечестве действительно соответствовало интересам развития общества и предоставляло возможность нашим молодым согражданам знать свою великую историю и богатую культуру.

В наши дни зачастую у ребенка происходит раздвоение сознания, когда в семье ему прививаются христианские взгляды и нормы поведения, а затем в учебных классах он слышит совершенно противоположные по своему содержанию постулаты.

Школа и православные семейные ценности – эта тема имеет сегодня важное значение, ибо этот год Указом Президента является Годом семьи. Состояние семьи – это показатель не только настоящего состояния общества, но и его будущего, будущего каждого государства и народа. Святитель Филарет митрополит Московский, говоря о значении семьи, называет ее “корнем дерева” государства.

Но в формировании жизненных позиций ребенка с того момента, как он поступает в первый класс, важное место занимает и школа. Вот поэтому не только семья, но и школа должна учить ребенка давать оценку происходящему вокруг него с позиции нравственности. Она должна способствовать развитию в ребенке положительных духовно-нравственных качеств.

В настоящее время остается важным вопрос преподавания в школах Основ православной культуры. Внесенные в конце прошлого года изменения в Закон об образовании привели к тому, что с сентября 2009 года упраздняется региональный компонент, в рамках которого ведется преподавание этого предмета. Вместе с тем хочу сказать, что мы прошли долгий путь обсуждения с Министерством образования вопроса о месте духовно-нравственного просвещения в учебной программе. И сейчас формы решения этого вопроса уже определились. Этому в немалой степени послужила прошедшая в декабре прошлого года в Калуге конференция “Государственные образовательные стандарты нового поколения в контексте формирования нравственных и духовных ценностей обучающихся”.

Необходимо отметить, что кроме школы важнейшую роль в духовном и нравственном формировании молодого поколения играют средства массовой информации, и мы не можем быть безразличными к тому, что многие из них просто растлевают детские души. Зло, которое сеется в детские сердца сейчас, впоследствии принесет печальные плоды. И поэтому мы неоднократно заявляли о своей позиции в отношении защиты прав людей, исповедующих традиционные нравственные и духовные ценности. Мы также предлагали и обсудить перспективы создания в Российской Федерации Общественного совета по вопросам нравственности, который взял бы на себя функции определения моральных критериев и границ дозволенного в сфере деятельности средств массовой информации.

Хочется надеяться, что в наступившем году мы сделаем серьезные шаги на пути преодоления искусственных препятствий, воздвигнутых на пути сотрудничества Русской Православной Церкви, российского государства и общества в деле воспитания подрастающего поколения и создания условий для подлинного осуществления принципа свободы совести в области образования.

¹ Приветственное слово было отправлено в форме видеобращения.

Желаю всем вам, уважаемые организаторы и участники Рождественских чтений, Божией помощи в Ваших трудах и успехов на ниве духовно-нравственного просвещения.

Речь Алексия II на общем собрании Российской академии образования 26 марта 2008 года

Многоуважаемый Николай Дмитриевич, многоуважаемый Андрей Александрович, уважаемые члены Президиума академии, уважаемые ученые – члены академии!

Российская академия образования, объединяющая ученых-педагогов, многие из которых стяжали заслуженную известность не только у нас в стране, но и за ее пределами, является сегодня авторитетным сообществом, чье влияние распространяется на все российское общество и не ограничивается лишь сферой образования. Именно поэтому нынешнее годовое собрание – выборы Президента, выборы руководства академии образования – имеет весьма важное значение для жизни всей нашей страны.

Я сердечно благодарю президента Российской академии образования за представленный доклад. Я поддержал бы и одобрил все то, что было сделано за минувший год. Я хотел бы остановиться на одном моменте, который упомянули в своем докладе и Николай Дмитриевич и Андрей Александрович – это вопрос воспитания.

Я думаю, образование тесно связано с воспитанием. Слишком много сегодня у молодежи, у детей соблазнов. И нужно выработать иммунитет против тех соблазнов, с которыми встречается молодое поколение.

Перед академией стоят трудные и ответственные задачи. Главная из них заключается в обновлении отечественного образования при тесном взаимодействии с государством и гражданским обществом с целью сохранения и развития лучших традиций российской школы. 2008 год объявлен в России Годом семьи. И это накладывает на деятельность Академии особую ответственность за ориентацию детей и молодежи на традиционные семейные ценности. Катастрофа, какой процент разводов сегодня! Молодые люди не готовы создавать семью, не готовы брать ответственность за воспитание детей.

Одним из важнейших приоритетов академии в предстоящий период станет доработка и введение новых стандартов общего образования, к чему я хотел бы привлечь ваше внимание. Ведь, по сути дела, речь идет о том, чему и сколько времени следует учить детей в школе, а это, в свою очередь, необходимо делать с учетом нашей современной жизни, потребностей граждан и государства.

В связи с этим следует сказать об опыте взаимодействия Русской Православной Церкви с Министерством образования и науки и Российской академией образования за последние годы. Участие ученых-педагогов в Международных Рождественских образовательных чтениях, в подготовке научных изданий, таких, как “Православная энциклопедия”, свидетельствует о неразрывной связи современной отечественной педагогической науки и церковной традиции. Особо хочу отметить вклад Николая Дмитриевича в развитие такого сотрудничества.

Однако в минувшем году мы, к сожалению, столкнулись с ситуацией, когда при разработке новых стандартов общего образования эти новые потребности явно остались вне поля зрения их разработчиков. Я говорю о преподавании в школах предмета “Основы православной культуры”, известного и под различными наименованиями в разных регионах. Например, в Костромской и Вологодской областях идет предмет “Истоки” и не вызывает никакого конфликта, никаких возражений.

Светскими специалистами и представителями Русской Православной Церкви была разработана концепция, согласно которой учебный предмет “Основы православной культуры” мог бы, как и до принятия поправок к Закону об образовании, преподаваться в школах, теперь уже в составе новой образовательной области учебного плана “Духовно-нравственная культура” на элективной основе, то есть по выбору родителей учащихся. При этом должны быть, несомненно, учтены интересы граждан России, исповедующих другие религии, и нерелигиозной части российского общества, созданы возмож-

ности для организации преподавания на той же основе предложенных ими учебных предметов.

В настоящее время разработчики новых стандартов говорят о том, что стандарт общего образования нового поколения – это, по сути дела, общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством, и поэтому ставится вопрос об их широком общественном обсуждении.

Об этом же сказал в своей речи “О стратегии развития России до 2020 года” на расширенном заседании Государственного совета Президент России Владимир Владимирович Путин: “Сейчас Министерство образования работает над стандартами. Я хочу, чтобы это было предметным обсуждением в обществе в целом”. Несомненно, в таком обсуждении должна будет принять участие Русская Православная Церковь и другие религиозные объединения, ибо невозможно представить развитие современной российской школы вне русла традиции православия и религии вообще. Надеюсь, что наконец-то все недоумения, связанные с этим вопросом будут устранены, и в Российской академии образования начнется период содержательной и продуктивной работы при участии церковных специалистов по подготовке стандартов нового поколения. Мне хотелось бы попросить будущего президента академии лично проконтролировать ход этой работы.

Быть может, не всем известны слова основателя отечественной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского, сказавшего: “Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и результатов впереди”. Возможно, эти слова не всем приятны. Но в них содержится правда наших российских реалий. И я прошу вас всех, каким бы ни было ваше отношение к религии вообще и к православию в частности, постараться понять и принять эту правду. Выражаю надежду, что в новый период своей деятельности, который открывается сегодняшним собранием, Российская академия образования сделает решительные шаги в этом направлении, и на смену непониманию и разногласию придет согласие и уважение.

Опыт сотрудничества церковных и научных структур показал, что мы можем искать и находить общие решения. Ведь у нас одно Отечество, одна история, и одно будущее, которое мы должны вместе созидать. И мы обязаны сделать его достойным для наших детей граждан России.

Спасибо.

На берегу Москвы-реки, в центре древнего кремля Коломны, стоит Свято-Троицкий Ново-Голутвин женский монастырь. В XIV – XVIII веках на этом месте располагалась архиерейская резиденция, в 1880 году образовался мужской Троицкий монастырь. В начале XX столетия в нем жили 15 монахов и 38 послушников, а в 20-м году его закрыли, храмы разграбили, и в последующие десятилетия здесь размещались лазарет, затем общежитие, потом коммунальные квартиры, работали пошивочные мастерские, мастерские союза кинематографистов. Православная женская обитель², первая открывшаяся в Московской епархии, появилась в Коломне только в 1989 году. Его настоящей игуменьей стала игуменья Ксения (И.Ю. Зайцева).

Здесь, в Ново-Голутвине, бывает Е.А. Камбурова. В фильме “Люблю и верую” о Свято-Троицкой обители песня Б. Окуджавы “Молитва”, часто исполняемая актрисой на сцене, звучит особенно искренно и сокровенно. Кажется, Господь непременно услышит слова, к нему обращенные:

² В Свято-Троицком Ново-Голутвине монастыре работают мастерские (керамическая, вышивальная, иконописная, ювелирная, столярная), благотворительный православный медицинский Центр блаженной Ксении Петербургской, школа-интернат для проживания, обучения и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детская Воскресная школа. Создан детский клуб любителей животных (для подаренного космонавтами верблюда, а также для пони и собак), питомник, где разводят среднеазиатских овчарок. Сельскохозяйственные продукты сестры выращивают в деревне Карасево, в подворье монастыря. Замечательное явление – монастырский хор. Он участвовал в богослужениях Успенского собора Московского Кремля, Храма Христа Спасителя, в концертах и фестивалях духовной музыки. Хор был удостоен чести отпевать Алексея II.

*Я знаю, ты все умеешь, я верую в мудрость твою,
Как верит солдат убитый, что он проживает в раю,
Как верит каждое ухо тихим речам твоим,
Как веруем мы и сами, не ведая, что творим...*

Здесь, в православной обители, Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Алексий II вручил народной артистке России Елене Камбуровой высокую награду.

**Елена Камбурова:
“Я верую в мудрость твою...”**

Елена Антоновна, в сентябре 2005 года Вы были награждены орденом Преподобного Сергия Радонежского III степени за Вашу деятельность на радиостанции “Благо”. Расскажите о ней. К кому обращены Ваши выступления?

На радио “Благо” звучат песни и художественная проза в моем исполнении. Слушают “Благо” большое количество людей, но, к сожалению, в небольшом радиусе – всего 50 километров от Коломны. Грустно, так как это очень доброе радио и без рекламы, здесь ведутся беседы на православные темы, выступают проповедники. Мои песни, естественно, адресованы духовно близким мне людям, но также и тем, кто никогда их не слышал. Песни эти, в широком смысле, обращены к всемирному разуму и призваны служить очищению души, ее совершенствованию.

Можно прекрасно знать литературу, живопись, музыку, но одних знаний недостаточно – нужны впечатления. Настоящие впечатления воздействуют на человека, делают его чище, нравственнее, обостряется его художественное восприятие мира, проявляются благородство, честь, честность.

Во время вручения Вам ордена сделана фотография – сразу обращаешь внимание на Ваше с Алексием II рукопожатие и глаза. Какие были сказаны в тот момент слова? О чем подумалось? Что было в душе? Доводилось ли потом видеться, общаться с Патриархом?

Я довольно давно видела фотографии Алексия II – и детские, и более поздние. Действительно, на Земле родился очень красивый мальчик с очень благородным лицом, с таким лицом, на которое смотришь и думаешь, что и поступки этого человека должны быть столь же красивы и благородны. Мне кажется, по жизненной истории Алексия и по той невероятно тяжелой миссии, которую он исполнял в годы своего патриаршества, что это чувство меня не обмануло.

Близко я видела Патриарха всего один раз – поразительно добрые глаза, и ощущение, что они улыбаются именно тебе и с очень светлым и, я бы даже сказала, нежным чувством.

Вы крестились в 40 лет. Человеку, рожденному, выросшему и прожившему жизнь в советской стране, не просто менять мировоззрение и мироощущение...

Крещение дает ощущение, будто переходишь на несколько классов вперед...

Взрослый может самостоятельно сделать выбор, принять веру как основу и залог нравственной жизни. А как быть молодому поколению, детям, на которых непрерывно и “в принудительном порядке” оказывается дьявольское влияние СМИ, пропагандирующих насилие, секс, стяжательство, блага, приобретенные с помощью власти и денег (последнее стало идеалом и для многих родителей)? Может быть, пришла пора “в принудительном порядке” приобщать молодое поколение и к иным, например, православным духовным ценностям? Как говорится: клин – клином...

Я считаю, что времени в детстве, в юности, несмотря на массу занятий, гораздо больше, чем у взрослых, и потратить его на то, чтобы прочитать Евангелие в старших классах, было бы прекрасно. Ведь слово “образование” произошло от слова “образ” (“по образу и подобию...”). Важно человека – не только в школе, а начиная с яслей, с дет-

ского сада – прежде всего, образовать культурно. А основа культуры – это нравственность. Какая культура в стране, такая и страна. Все сложности в нашем государстве именно оттого, что с культурой большие проблемы.

Сложность, видимо, заключается и в том, что в светских школах обучаются представители разных религиозных конфессий.

Но представитель любой конфессии должен быть человеком воспитанным, уметь выслушать другого человека, слышать и чувствовать музыку, уметь не просто читать, знакомиться с литературой, но и понять, что хотел сказать писатель, как отличается благородный человек от человека грубого сознания.

Ваше творчество неразрывно связано с поэзией высокой, в том смысле, в каком высокой может быть светская поэзия – то есть нравственная по тематике и содержанию, качественная по форме и выбору художественно-языковых средств. Но в светской поэзии живут человеческие страсти – высшие проявления чувств. Ведь именно они чаще всего дают импульс к творчеству, к созданию ярких, а порой гениальных произведений. С точки зрения православия, страсти пагубны для души, они уводят душу от высшей сущности – духа, а значит, отдаляют от Бога. В Вашем репертуаре много страстных песен в страстном исполнении, с максимальным накалом чувств (например, Жака Бреля, Владимира Высоцкого), которые оказывают мощное воздействие на душу зрителя...

Думаю, следует различать страсть и темперамент – это разные понятия. Страсть очень эгоистична: страстно любить поеть – значит, себе доставить удовольствие, страстно любить человека – значит, страстно желать присвоить себе эту личность. Страсть пагубна. А вот темперамент – мощное изложение чего-то.

В газете “Союзное вече”³ опубликованы отрывки из бесед с Патриархом. Ответьте, пожалуйста, на вопросы, на которые отвечал и Алексей II.

Что Вы относите к самым большим достоинствам человеческой личности?

Благие намерения, благие решения. Сделать так, чтобы другому человеку было не больно, подумать о другом человеке. И расценивать свою жизнь не с точки зрения эгоистической: все – мне, мне, мне! Человек познается по тому, как он любит одаривать в жизни других людей, насколько он больше любит отдавать, чем принимать – это один из самых важных признаков благородства.

Назовите человеческое качество, которое считаете своим достоинством? Недостатком?

Достоинством – терпение, которого хватило на долгие годы. Может быть, в нем же есть и недостаток. Жизнь ведь – в некотором роде, борьба. В этом смысле, терпение отдаляет от цели. А недостатком, конечно, – неумение быть жесткой с людьми. Иногда это нужно, особенно – в работе.

Существует ли для Вас проблема, которую решить не по силам и которая мучает Вас ежедневно и еженощно?

Это и глобально существует: я мало что могу изменить в жизни человеческого общества и в данном случае – российского общества. Так получилось, что масштаб моего влияния по независящим от меня причинам не столь велик, каковым мог бы быть.

О чем Вы молитесь каждый день?

О мире в мире и в собственной душе.

Как Вы обозначите роль Церкви?

Если бы Церковь играла ту роль, которая ей предназначена, и имела бы настоящее влияние на общество, конечно, это было бы совершенно другое общество.

³ Союзное Вече. № 53 (241). 11 – 17 декабря 2008 г.

Ответы Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II на вопросы журналистов

Что Вы относите к самым большим достоинствам человеческой личности?

Достоинство человека есть, прежде всего, проявление его духовной силы, противостоящей стихиям мира. Поэтому высшее достоинство можно определить как самопреодоление ради Христа, как власть духа – высшего начала в человеке – над душой и телом, над обстоятельствами жизни. Человек достойный должен преодолевать в себе низменное начало, грозящее превратить его в игральное пристанище страстей и стихий века сего. Таким образом, самым большим, на мой взгляд, достоинством человека является непрестанная решимость следовать Божиим заповедям и предпринимаемые для этого духовные усилия.

Да не покажется Вам это нескромным, но могли бы Вы назвать человеческое качество, которое считаете своим главным достоинством?

Думаю, это терпение. Когда-то в Эстонии я посетил Музей Баркляя де Толли, героя Отечественной войны 1812 года. На его гербе прочитал девиз: “Верность и терпение”. Он мне очень понравился. Я полагаю, что верность своему долгу и терпение – это именно то, что должно быть во мне всегда.

Есть ли такая черта характера, которую Вы могли бы назвать своим недостатком?

Пожалуй, раздражительность. Но с годами я этот главный свой недостаток все-таки преодолеваю. Этому в немалой мере способствовало и неизгладимое впечатление, которое произвело на меня обретение честных мощей преподобного Серафима Саровского. Он учил нас стяжанию благодати Святого Духа, которая освящает, спасает и укрепляет каждого, кто с верой и упованием обращается к Богу...

Существует ли для Вас сегодня проблема, решить которую Вам пока не по силам и которая мучает Вас ежедневно и еженощно?

Есть такие проблемы, их, к сожалению, немало. Но самый тревожный вопрос: какую Россию мы, старшее поколение, оставим своим потомкам?

О чем Вы молитесь чаще всего, Ваше Святейшество?

Молюсь, чтобы Господь дал нам быстрее понять, что выше Закона может быть только Любовь, выше Права – лишь Милость, а выше Справедливости – лишь Прощение.

А как Вы обозначите роль Церкви?

Церковь всегда была со своим народом – в радостях и в испытаниях. Так было и так будет. Церковь неизменно помогала духовному становлению народа, указывая ему нравственные ориентиры.

***И Я ВЕРЮ, ЧТО НАШ НАРОД
ВЕРНЕТСЯ К ОТЕЧЕСКОЙ ВЕРЕ
И ПОСТРОИТ СЕБЕ ДОСТОЙНОЕ БУДУЩЕЕ.***

Материал подготовила Л. Кутьёва

ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Гавров С.Н., Никандров Н.Д.

Поскольку в самом заглавии содержится два неоднозначно понимаемых термина, прежде всего определимся с понятиями, с тем, в каком смысле мы будем далее употреблять эти понятия. Согласно Закону “Об образовании”, образование есть воспитание и обучение в интересах человека, общества и государства. Уже в 1996 году по причинам, не раз обсуждавшимся, “воспитание” было в этом определении вынесено на первое место, а имеющее западное происхождение слова “личность”, которое и мы используем в заглавии статьи, заменено более емким и собственно русским словом “человек”. Далее нас будет в основном интересовать именно воспитание, то есть (и это не столько определение, сколько некое истолкование) та сторона образования, которая связана с присвоением человеком ценностей, ценностного отношения к жизни. То, что это имеет место и в процессе обучения, будем принимать как само собой разумеющееся.

И воспитание, и обучение – процессы целенаправленные. Цели могут ставиться явно или подразумеваться, осознаваться или нет. Соответственно, воспитанием занимается и классный руководитель, готовящий и проводящий классный час, и взрослый, который в какой-то случайной обстановке делает замечание ребенку, который шалит. Социализация же предполагает все многосторонние и часто разнонаправленные, планируемые и не планируемые влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения. И можно вполне сказать, что социализация осуществляется при помощи “кнута и пряника”. Общество (социальная группа) награждает человека за усвоение им поведения, социально одобряемого и успешного в данном обществе или группе, и наказывает за сопротивление.

Разумеется, при этом могут возникать и, как правило, возникают проблемы. В самом обществе может не быть единства слова и дела, то есть в документах и высказываниях его идеологов (руководителей) провозглашается одно, а на практике вознаграждается другое. Или – в обществе одобряется одно, а в социальной группе (например, организованной группе преступников) одобряется не просто другое, а прямо противоположное. Легко представить себе, что для человека все это имеет отнюдь не теоретическое, а самое реальное, иногда жизненное значение.

Проблема, таким образом, заключается в том, как формирование социального успешного поведения человека в конкретную историческую эпоху соотносится с социализаторскими усилиями системы образования. Иными словами, совпадает ли направление этих усилий, и тогда возникает эффект синергии, или они разнонаправлены, тормозят и гасят друг друга. Это торможение не абсолютно, в результате сложения разновекторных воздействий все равно остается вектор более сильный, доминирующий. Какие это воздействия?

Помимо системы образования (семья и различного рода образовательные учреждения) наиболее серьезное воздействие на человека оказывают гибкие, хорошо улавливающие и выражающие дух времени средства массовой информации (кино, телевидение, реклама и так далее), а также буквально все то, что представляет для человека материальную или нематериальную (духовную, ментальную) ценность. Проблема ценностей в последние годы исследовалась не раз, как в связи социализацией, так и в более абстрактной философской парадигме [3; 6]. Не давая обзор литературы, отметим главное: при всех различиях в формах и средствах сутью таких воздействий всегда прямо или косвенно является изменение ценностей человека, группы людей, всего общества.

Образование обращается преимущественно к разуму человека. Но из многочисленных исследований по психологии восприятия известно, что обращение непосредственно к разуму, аналитическим процедурам – часто более слабый вид влияния, по сравнению с обращением к подсознанию, эмоциям и латентным ожиданиям человека. Этот тип обращения использует, в частности, телевидение и реклама.

Рассматривая содержание этих “неформальных” средств социализации, следует признать, что они вполне целенаправленно и эффективно работают над формированием успешного массового потребителя. Кто-то, может быть, поспорит с утверждением о целенаправленности воздействия. Ведь, казалось бы, от него не так далеко до представления о врагах, засевших на телевидении и злостно развращающих наше общество, что, впрочем, иногда говорится и пишется. И содержание многих передач, фильмов, реалити-шоу дает обильную пищу для такого толкования. На самом деле основная причина не во “враждебности”, а в том, что именно подобные фильмы и передачи косвенно, а иногда прямо, являются “кассовыми”, “рейтинговыми”, именно за их счет во многом формируются бюджеты и зарплаты телевидения и его работников.

В условиях дефицита товаров и услуг, что когда-то было почти нормой, пропагандировать их особой необходимостью не было. Хотя реклама все же была, о ее роли как двигателе торговли и прогресса говорилось. Например, рядом с ленинградской школой, которую закончил один из соавторов (Н.Д. Никандров), находилась табачная фабрика имени Урицкого, а на глухой стене близлежащего дома висел почти во всю стену рекламный плакат: “На сигареты я не сетую, сам курю и вам советую”. Много позже, но все же тогда, когда исследований по собственно рекламе у нас еще не было, тот же соавтор со своими студентами по своей инициативе и, в известном смысле слова, на свой страх и риск провел небольшое исследование, “методологию” которого задал тот рекламный плакат. Оказалось, что в тех сберкассах, вблизи которых висели призывы “Покупайте облигации трехпроцентного внутреннего выигрышного займа”, этих облигаций покупали больше, чем в прочих сберкассах. Это совершенно однозначно показало участникам означенного исследования, что даже такая реклама, простая, чтобы не сказать примитивная, без всяких обоснований среднестатистически на нас, потребителей, действует. А в информационном пространстве современного западного общества, а с недавних пор и России, успешность человека как потребителя во многом становится показателем социальной успешности вообще.

Но для того, чтобы быть успешным потребителем, вовсе не всегда нужно быть высокообразованным гуманистом, хотя бы даже минимально соотносить

свои интересы с интересами других людей, общества в целом. Видимое противоречие, с большей или меньшей силой проявляющееся в разные исторические эпохи, состоит в несоответствии этого вневременного идеального образа человека человеку практическому, формирующемуся в духе конкретного времени, выражаемому в более стихийных, а потому гибких и всепроникающих средствах социализации.

Получается, что система образования как социальный институт формирует человека в одном направлении, а другие, весьма мощные, всепроникающие средства социализации – в другом. Так возникает внешний конфликт вокруг человека и внутренний конфликт в нем самом. Так возникает двоемыслие, двойные стандарты, разные социальные маски для системы образования – с одной стороны и повседневной жизни – с другой.

Ситуация усугубляется еще и той скоростью внешних по отношению к человеку изменений, когда через незначительные по меркам истории периоды в одно или несколько десятилетий к человеку предъявляются различные, временами прямо противоположные требования. Вспомним лишь два социокультурных слома XX века, пришедшихся на историю России в 1917 и 1991 годах. Вспомним, например, как в 1920-е годы вполне осознанно ставилась задача сменить индивидуальное и общественное сознание человека (то есть ценностную ориентацию). Достаточно даже не прочитать, а просто внимательно просмотреть книгу А.Б. Залкинда “Революция и молодежь” [2]. Это – почти полемика с библейским декалогом, десятью заповедями. И становится понятным, что успешная социализация, пройденная человеком в течение предыдущего исторического этапа, отнюдь не помогает ему на новом этапе, может даже стать причиной социальной ущербности в новых, изменившихся обстоятельствах жизни. В течение жизни человека требования социализации могут меняться несколько раз. И здесь есть два варианта ответа, один из которых осознанно или неосознанно принимает для себя человек.

Первый, требующий большого гражданского мужества, чаще всего связанный с многообразными лишениями состоит в сохранении верности идеалам, нормам и ценностям, полученным на раннем этапе социализации. При этом мы не будем в этой связи оценивать общества в дилемме “хорошее – плохое”, что небезынтересно делает В.Г. Федотова в своей книге “Хорошее общество” [6]. Просто отметим, что укоренившиеся ценностные ориентации обеспечивают вневременную устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В искусстве такой тип человеческой личности часто изображают как редкий общественный артефакт, белую ворону, персонаж трагический или трагикомический.

Второй, более распространенный вариант, предполагает вторичную социализацию, усвоение новых, ведущих на данном этапе к социальному успеху норм, ценностей, моделей поведения. Для иллюстрации вышесказанного достаточно вспомнить нашу недавнюю историю, переход от советского к постсоветскому этапу жизни общества. Еще раз вспомним, например, как быстро галопирующая инфляция и прочие “прелести” ранних гайдаровских реформ научили наших бабушек стоять у станций метро, продавая сигареты. И, уверен, мало кто подумает, что им это нравилось, мало кто бросит в них за это камень.

Но вот сейчас в обществе достигнута определенная стабильность, и, хотя непосредственное время появления статьи – время мирового (в том числе и российского) экономического кризиса, уровень жизни большинства сейчас несравненно выше, чем он был в ельцинский период. Сменились и ценности. Например, если в советское время фигура биржевого спекулянта была чем-то экзотическим, явно относящимся не к “нам”, но к “ним”, а просто спекулянт при всей частоте спекуляции все-таки был правонарушителем, в современной рыночной экономике ни тот, ни другой никого не удивят и не вызовут – при соблюдении некоторых норм закона – интереса правоохранительных органов.

Соответственно, мы можем воспитывать человека двух противоположных типов. Первый тип – человек адаптивный, не обладающий каким-либо значимым набором морально-нравственных качеств, живущий исключительно в парадигме своего личного успеха и благополучия, никак не соотносящего свои поступки с интересами других людей и общества в целом. Однако он успешен в современном, западном по своей генеалогии, потребительском обществе. Второй тип – человек, живущий в парадигме служения обществу, обладающий высокими нравственными качествами, соотносящий свои действия с интересами других людей.

При всей привлекательности второго портрета не так просто выбрать его как практический образец, как желаемый портрет человека, как цель воспитания. Выбирая этот идеальный образ и одновременно понимая, что живем в мире рынка, в мире конкуренции, конкуренции жесткой, иногда жестокой, провозглашаемой и в государственных, и в партийных документах, мы должны понимать и последствия такого выбора. Это – отказ от многих жизненных благ, риск оказаться той самой “белой вороной”, о которой сказано выше. Вместе с тем, беря за основу первый вариант целеполагания, мы располагаем человека на условной шкале между высшими приматами и творением, созданному по образу и подобию Божьему, явно ближе к приматам.

И движение в эту сторону началось, конечно, не сейчас, не в наши времена. Примерно с конца средних веков западное человечество постепенно отходит от представления о человеке как о Божественном творении. Это длительный, со своими коррекциями-возвращениями многовековой процесс секуляризации, получивший серьезное ускорение во второй половине XX века. Следствием этого процесса стало выведение трансцендентного “за скобки” бытия, нацеленность массового человека западного общества не на стяжание жизни вечной, а на обретение материального успеха в земной жизни. XX век, особенно в период после окончания Второй мировой войны, прошел в обывательских разговорах и научных рассуждениях, призывавших к социальному, национальному, сексуальному и прочему “высвобождению” человека. Оно рассматривалось в качестве цели философских и социальных усилий, как уменьшение социальной и культурной репрессии, как воспитание более свободного, и, казалось многим, более счастливого человека.

Сегодня это “высвобождение”, уменьшение социальной и культурной репрессии фактически произошло. И, соблюдая все меньше ограничений, ранее накладываемых культурой и обществом, все более основывая свое поведение на биологическом, остается ли человек человеком в онтологическом смысле? И в своей повседневной жизни стал ли такой массовый человек более укорененным в ней, не говоря уже о большем “градусе” счастья? Вопрос, пожалуй,

риторический. Усилия по почти безграничному расширению границ социальной нормы привело к открытому бытованию ранее осуждаемых и скрываемых девиантных социальных практик. Не делают человека счастливым и даже просто довольным жизнью ни приращение материального богатства, ни свобода девиантных личностных практик, ни отказ от религиозных и социокультурных традиций. Например, в США, согласно социологическим опросам, около 80% населения не ощущает довольства жизнью, а тем более счастья. А в Индии, доходы населения которой много ниже американских, картина повторяется с точностью до наоборот: 80% населения жизнью довольны и практически абсолютно счастливы.

Это кажущееся противоречие, отсутствие корреляции между материальными условиями жизни и счастьем, можно объяснить довольно просто. В массе своей индийцы живут в своих исторических и социокультурных традициях, исповедуют традиционные религии, американцы эти традиции во многом потеряли. У них теперь свой “бог” – золотой телец.

В России никогда не было такого псевдобога, жители России уже более тысячи лет назад сделали свой религиозный выбор, приняв христианство. Наша религиозные и социокультурные традиции сформировали ментальность, представление о мире, о добре и зле, должном и недолжном у русского человека. И эти представления, переживая, естественно, некоторые исторически обусловленные трансформации, в какой-то мере живы и поныне. Да, за десятилетия советской власти произошло серьезное обмирщение этих представлений, и все же они по-прежнему отчасти определяют картину мира, мироощущение россиянина. Это наши представления о добре и зле, о праведном и неправедном, нормы, ценности, достаточно широкое распространение докапиталистических моделей поведения. Следование этим социокультурным традициям собственно и делает человека человеком, дает его желаемый, идеальный, вневременной, высший образ творения “по образу и подобию Божию”.

Это принципиально различные подходы к человеку, его социализации и образованию. Если человек “пал” в результате прогресса (вспомним А.А. Вознесенского: “все прогрессы реакционны, если рухнет человек”), система образования должна помочь ему подняться. Именно в этом заключается сверхзадача всей российской системы образования и социализации. И, хотелось бы думать, в этой связи не случайны слова Президента РФ Д.А. Медведева из Послания Федеральному Собранию 2008 года о необходимости возрождения российской образовательной системы.

Системой образования всегда занимались больше, чем системой социализации. В последние годы разработаны даже неплохие системы регулярного мониторинга образовательной среды [4]. Но беда в том, что средства социализации человека работают над снятием еще оставшихся социокультурных ограничений для его поведения и таким образом действуют по принципу “падающего подтолкни”, хотя сами часто и не осознают этого. Следует помнить и о том, что “падение” обусловлено уменьшением уровня культурной репрессии, разумной системы ограничений в отношении человека.

В России исторически сложилось так, что система образования действует целенаправленно, рефлексируя по поводу своих целей, осознавая их. Она стремится не к произвольной социализации и формированию “случайного” человека, а человека с определенным набором личностных свойств, воспи-

танного в духе гуманистической традиции. В этой системе имманентно заложено стремление к идеальному образу “хорошего человека”, разделяющего высокие морально-нравственные нормы, готового к самоограничению в интересах других людей, в отношении общественных интересов. Иными словами, нам всем хочется видеть человека, приближенного скорее к полюсу добра, а не зла. Нам хочется видеть человека альтруистичного по отношению к обществу, согласующего свои жизненные планы и повседневное поведение с его интересами.

Человек, воспитанный в гуманистических традициях готов согласовывать свои интересы с интересами общества, готов служить этому обществу. В нем проявляются взаимозависимости частей и целого, элементов системы и самой системы. Мы знаем, что без согласования интересов, соподчинения частей целому система разрушается. Разрушается система природы, разрушается социокультурная система, разрушается сам человек. Нарушение сложных механизмов соподчинения частей системы ей самой как интегрированному целому ведет не только к разрушению самой системы, но и ее отдельных частей. Человеку тут не спрятаться за защитные редуты эгоизма, питаемого идеологией общества потребления, думающего (а иногда и прямо исповедующего): “Какое мне дело до общества. Всё равно, что будет с ним, главное, чтобы хорошо было мне, хорошо здесь и сейчас”. Иными словами, “после нас – хоть потоп”.

Эгоизм, даже так называемый “разумный”, разрушая систему в ее соподчиненности и взаимодействии, разрушает и самого человека. Это непреложный закон природы, его не обойти никакими технологическими и социальными средствами. Суррогатные заменители смысла жизни, которые задаются не только социальной средой, но и биологической природой, если угодно – программой человека, могут дать лишь недолговечную иллюзию смысла и радости жизни. Но за эту кратковременную иллюзию наполнения, обретения “нового” и “прогрессивного” смысложизненного пространства человек платит разрушением себя, своей психики и своего тела. Ни наркотики, ни алкоголь, ни виртуальная реальность не могут наполнить человека, это разные ипостаси одной иллюзии, иллюзии абсолютного эгоизма как искусственного и негативного заменителя естественного, биологически заданного смысла жизни – альтруизма.

Это диалектический процесс движения от первобытной слитности, целостности, абсолютного доминирования общего над частным, альтруизма в отношении группы над эгоизмом, к господству “самости”, выделенности, автономности и эгоизма человека. Но это еще не конец. Всепобеждающий сегодня человеческий эгоизм не будет вечно определять положение дел на нашей планете. Вслед за сегодняшним эгоистическим расколом идет основанный на религиозных и социокультурных традициях новый синтез человечества. По сути, повсеместно признаваемая сейчас необходимость “устойчивого развития”, то есть развития современности, не нарушающего и не разрушающего развития последующих поколений, свидетельствует об этом с полной определенностью. При этом речь идет не только об узко понимаемой экологии как сохранении чисто природной среды обитания, но и экологии человека в самом широком смысле слова.

В этом широком смысле можно говорить, например, об информационном загрязнении окружающей среды. И сразу же в нашей – практически всех нас! –

памяти встают кадры ежедневных телепередач, которые могут быть отнесены к такому загрязнению. Более того, приходится утверждать, что общий нравственный посыл телевидения (шире – всей системы СМИ) скорее контрастирует с посылом системы образования, нежели помогает этой системе в постепенном возвышении человека. То, что во всех этих размышлениях следует избегать, с одной стороны, идеализации, с другой – рассмотрения человека как лишь биологического существа, понятно. Даже Церковь не предъявляет к обычным своим чадам тех требований, которые предъявляли к себе причисленные к лику святых. И даже у верующего есть понимание, что Господь будет нас судить не только по грехам нашим, но и по милосердию своему. А свидетельств тому, что человек, лишенный всяких социокультурных запретов и ограничений, ведет себя более жестоко и хищно, чем самый хищный зверь, – тьма.

Какие же послылы СМИ мешают школе, мешают всей системе образования, в конечном итоге – мешают нормальному развитию общества? Что с этим можно и нужно делать?

Прежде всего нельзя не отметить, что для гармонизации воздействий СМИ и образования приходится преодолевать сопротивление очень больших денег, что позволяет смотреть на проблему лишь с очень осторожным оптимизмом. К сему только два примера – один более давний, второй совсем недавний, но оба не завершены. Первый пример касается борьбы с рекламой пива на телевидении. Хотя опасность весьма возросшего потребления пива была ясна давно, производители и их лоббисты “героически” боролись против соответствующих поправок в Закон “О рекламе”. За несколько лет удалось только отнести рекламу пива на более позднее время суток, и, соответственно, вместо разнесенной по времени рекламы зрители получают “ударные залпы” после 22 часов. Второе – реклама табака. Сначала удалось убрать с рекламы только курящих людей, остались только привлекательные, но прямо не связанные с курением сюжеты плюс картинки сигаретных пачек. Несколько раньше на рекламных щитах и коробках сигарет стали писать “Курение опасно для Вашего здоровья”. Еще три года прошло, прежде чем “опасно” было заменено на “вредно”. Казалось бы, какая разница? Но она огромна! Не будучи искушенным лингвистом, человек может даже не суметь объяснить ее. Однако психологически он ее чувствует: если опасность “пронесло” (например, человек проскочил перед движущимся автомобилем), – все в порядке. Вред всегда остается, больший или меньший. И, наконец, в декабре 2008 года Госдума приняла закон, который обязывает на сигаретных коробках писать “Курение убивает”, хотя на введение этой строчки дан год. Этот пример мы разобрали подробно, помня, что реклама работает всегда, а суммы задействованы огромные. А теперь – сами послылы СМИ.

Первый – неизбежность, почти пропаганда всяческого насилия. Насилия козырного, насилия, казалось бы, немотивированного, насилия физического, сексуального, психологического. Для взрослых людей результат – повышение уровня тревожности. Для детей ситуация гораздо серьезнее. Обилие детективов во все времена суток, обилие передач о преступлениях и преступниках (например, ежедневные “Адвокатские истории” на первом канале в утренние предрабочие и предшкольные часы) – все это дает сигнал: жизнь во многом есть сменяющие друг друга преступления, во всех окружающих надо, прежде всего, видеть потенциальных преступников. К тому же, СМИ “вовремя” подска-

жут детям, что они несут лишь ограниченную ответственность, значит, риск не велик, а можно даже и заработать, помогая взрослым дядям и тетям, для коих риск существенно больше.

Второй посыл – часть первого, хотя его имеет смысл выделить. Это явный перебор сексуальной тематики. Перебор не в смысле значимости этой стороны жизни для человека (она бесспорна), а в смысле доступности в любое время, на любом канале и в любой степени откровенности. Опять-таки сигнал для младших подростков: это доставляет удовольствие, техника дела такова. И в результате первые сексуальные опыты последовательно “молодеют”.

Третий посыл – всевластие денег, пропагандируемое всяческими способами. Понятно, что этого не было в советское время. Но этого не было и в досоветской России, в такой настойчивой форме этого нет и в других странах. Результат тоже понятен. Большие деньги честно заработать непросто, даже если по молодости лет человек не знает пословицы “от трудов праведных не наживешь палат каменных”, значит, надо искать другие пути. И ищут, и находят.

Третий посыл – антипатриотизм и чужой патриотизм, то есть пропаганда образа жизни других стран и их руководителей в художественной продукции, нередко с параллельным показом нашей страны и ее руководителей в отрицательном плане. Вспомним многочисленные боевики про терроризм.

Четвертый посыл – дегероизация, осмеяние, опошление и примитивизация героев прошлых лет. Недаром сказано: народ нельзя победить, пока не побиты его боги, то есть, в метафорическом понимании – пока не сломаны идеологические и исторические опоры. Именно это, кстати (точнее, совсем некстати) было сделано для разрушения СССР.

Можно продолжить своего рода “классификацию” посылов СМИ, полностью контрастирующих с посылом системы образования. Но и этого достаточно, чтобы вспомнить вывод, который специалисты Российской академии образования сделали уже в 2000 году: “...технология работы телевидения, опираясь на фундаментальные социокультурные и психологические механизмы, сориентирована отнюдь не на нормальную человекосообразную логику социализации и сохранения психического здоровья, а, напротив, работает на их разрушение” [5, с. 160].

К этому следует добавить, что весьма часто негативную роль в воспитании детей и подростков играет (простите за тавтологию) игрушка. Весьма тщательные исследования этой проблемы провела В.В. Абраменкова [1]. Обзор книги давать не будем, приведем только название: “Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка”. И этих “анти”, разрушающих детский мир и нравственность, становится все больше.

Что же надо делать? Во-первых, признать серьезность проблемы. Дело не в том, чтобы еще раз поругать телевидение и все СМИ. Понимая, что, “если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно”, понимая, что речь идет о больших деньгах, которые делаются на соответствующих передачах, надо выстроить приоритеты. Да, немало людей заработают большие деньги. Но из-за такого информационного загрязнения окружающей среды проигрывает все общество. Значит, необходима борьба и “за”, и “против”. Борьба за гармонизацию воздействия СМИ и школы. Борьба против обилия в СМИ тех самых отрицательных посылов, которые лишь в качестве неполного перечисления приведены выше. И, конечно, для этого нужны соответственно выстроенные по priori-

тетам цели образования и воспитания как его части. Пытаться сделать святых из нас, простых смертных, бессмысленно. Все же нужно “брать несколько выше, чтобы вернее попасть”, то есть выстраивание целей не должно опускаться людей до уровня приматов под предлогом разного рода трудностей.

Ведь человек, социализированный в абсолютной парадигме общества потребления, со временем этим потреблением пресыщается, теряет интерес к радостям жизни, хоть немного поднимающимся над сугубой материальностью. Но если насыщение своего эгоизма для такого человека – все, то пресыщение приводит его к меланхолии, хандре, депрессии, суициду. Девиантные практики наркомании, алкоголизма, многообразных психических отклонений становятся все более массовыми, они постепенно теряют статус маргинальности и начинают претендовать на статус нормы. Это интуитивное бегство от себя, от пресыщенного эгоизма общества потребления в мир вызываемых наркопрепаратами химер и иллюзий, бегство в никуда.

Сегодня дальше в этом направлении дороги уже нет. Человек прошел эту дорогу до конца, теперь он либо самоуничтожится, распадется, либо внутренне переродится, на новой, более высокой ступени истории вернется к истокам, человеческому сообществу, основанному на принципах единства, сообществу, объединенному силой альтруистического начала, единой энергией общего энергоинформационного пространства планеты. А в нем всё просто: хочешь, чтобы было все хорошо у тебя самого – сделай добро ближнему и дальнему, и твой альтруистический посыл улучшит жизнь человечества, в конечном итоге вернется к тебе в форме позитивных переживаний.

В то же время, даже в случае успеха социализации человека по правилам системы образования, человек этот часто оказывается несоответствующим духу эпохи. Но он может стать лучше эпохи, даже поставить себя в оппозицию предъявляемым ею требованиям. Мы встречали такого героя “лучше эпохи” в многочисленных произведениях художественной литературы, в частности, русской и советской. Это позиция нонконформиста, позиция борьбы за иные, отличные от массовых идеалы, отстаивание иных, более духовных, нравственных и гуманных интересов.

Это – цель, ради которой стоит работать, обустроить систему российского образования и социализации, тот “Париж”, который действительно стоит мессы.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка. М., 2008.
2. *Залкинд А.Б.* Революция и молодежь. М., 1925.
3. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
4. *Сидоров П.И., Васильева Е.Ю.* Системный мониторинг образовательной среды. Архангельск, 2007.
5. *Собкин В.С., Хлебникова М.В., Грачева А.М.* Насилие и эротика на российском телеэкране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций // Образование и информационная культура: социологические аспекты / Под ред. В.С. Собкина. М., 2000.
6. *Федотова В.Г.* Хорошее общество. М., 2005.

ДЖЕЙМС БИТТИ: СВОБОДА И РАЗУМ

Гурьевская Л.А.

Без преувеличения можно утверждать, что почитание здравого смысла является “визитной карточкой” философии шотландской школы. В философии “здравого смысла” обращает на себя внимание проблема “естественного индивида”, его разума и свободы.

Известный представитель этого философского течения шотландец Джеймс Битти (1735 – 1802) писал: “Некоторые философы рассматривают чувство моральной свободы в качестве мерила разума. Они хотят узнать, разумно ли мне поступать и думать согласно принципу, который по закону своей природы я не могу опровергнуть ни в размышлении, ни в поведении” [2, с. 152]. В письме к доктору Блэклоку (май 1770 года) Битти говорит: “Собственные чувства по этому вопросу я передал беспристрастно и честно в своей книге” [2, с. 279].

Концепция о свободе и необходимости в контексте его метафизики наиболее обстоятельно представлена в работе “Опыт о природе и неизменности истины”. В начале исследования философ рассматривает интуитивные аксиомы, однако, недостаточно четко различая интуитивные и моральные принципы.

Во-первых, определенные намерения и поступки сами по себе добрые, а другие – дурные, “заслуживающие наказания, что признавалось разумными существами всех эпох и наций. Это так же естественно для человека, как слышать, видеть и запоминать” [2, с. 143]. Во-вторых, “мы не можем сделать одни вещи, но в нашей власти сделать другие. Когда человек задает мне вопрос, то в моей власти не отвечать, промолчав, ответить мягко или грубо, уважительно или презрительно” [2, с. 143 – 144]. В-третьих, утверждает Битти, “уделяя внимание своим собственным ощущениям и послу-

жившим доказательством интуиции других людей, я осознаю, что заслуживаю награды или наказания только за те поступки, которые совершить в моей власти” [2, с. 151]. Далее он доказывает, что мы различаем идею причинности и необходимости, о которой знаем по опыту, что наш разум влияет на наше тело или наши тела влияют на другие тела, – “это доктрина здравого смысла” [2, с. 151].

Обращаясь к характеристике понятий свободы и необходимости, ученый указывает, что в каждом действии тела или ума есть принуждение, которое “на языке этой доктрины мы должны назвать необходимостью” [1, с. 146]. Силу ума, способную начать движение, согласно выбору разумного существа, можно назвать хотением, или волей. Она есть непосредственная причина поступка человека. Возможность же свободы в деятельности человека определяется тем, что индивид всегда думает о своей судьбе и, следовательно, остается ответственным за свое поведение в этом мире: “В каждом поступке, используя в узком смысле слова, весьма важно быть свободным; необходимый агент есть реальная contraddикция на языке свободного раба” [1, с. 146]. Так как добровольные действия людей проистекают из воли людей, то они проистекают из свободы.

Таким образом, под свободой подразумевается способность действовать или не действовать в зависимости от нашей воли, от которой исходит все, что можно назвать нравственным или аморальным, добродетельным или порочным, достойным похвалы или порицания. Философ также замечает, что большая часть используемых нами слов, когда мы говорим о нравственном поведении, если исходить из принципов тех, кто отрицает свободную деятельность, являются неразборчивыми, например,

“должен, не должен, нравственный, безнравственный, заслуживающий похвалы, порицания, награды, наказания и многие другие” [1, с. 155].

Воля “зависит от нас самих, должны ли мы поступать, исходя из того или иного мотива” [1, с. 148], а “мотив должен быть результатом поступка” [2, с. 153], который, согласно законам природы, влияет на наши чувства, интеллект или воображение. Одним словом, делает вывод Битти, “каждый человеческий поступок – это следствие ряда причин, каждая из которых непременно является результатом своего действия, поэтому за первой должны следовать все остальные. Поступок исходит из хотения и поэтому, собственно, называется добровольным, но первая причина поступка есть что-то независимое от нашей воли, как, например, продолжение прадеда не зависит от внука” [2, с. 154]. Если человек является частью мира, где все подчинено не знающей никакой случайности необходимости, то, следовательно, он, как любая другая вещь, подчинен естественной необходимости – он не свободен.

Ученый не видит разницы между физической и моральной необходимостью. “Феномен морального мира не менее необходим, чем феномен материального мира. Если мы ощущаем чувство моральной свободы, оно, вероятно, ложное. Никакой прошлый поступок нашей жизни нельзя было предотвратить, и никакой поступок в будущем не может быть случайным. Следовательно, человек не свободный, а необходимый агент” [2, с. 154]. Необходимость полагаться на все, что происходит вокруг человека, сравнивается с состоянием интоксикации, при которой “годишься только для неистовства, дремоты и зла” [2, с. 153], – таково заключение философа, когда повеление здравого смысла подвергается сомнению.

Джеймс Битти, полемизируя с детерминистами, отвечает следующим образом.

Во-первых, следует возбудить любое внимание здравомыслящего читателя к значению слов и “поступкам людей, может быть, разумно принятым за знаки человеческих чувств, о которых все люди во все времена придерживались раз-

ного мнения” [2, с. 155]. Здесь важно помнить, что под детерминизмом имеется в виду вера в то, что люди не несут моральной ответственности за совершаемое. Тому, кто принимает аргументы за необходимость, приходится заключить, что нет основания для различения между добродетелью и пороком. Детерминизм, по мнению Битти, является эквивалентом фатализму, и, следовательно, нет логического обоснования наказаний и наград.

Во-вторых, философ отрицает поиск власти без веры людей в свою собственную свободу: “Нет ничего яснее доказательства, что чувство моральной свободы есть одно из самых сильных, свойственных человеку” [2, с. 155]. Доказывает, что с древних времен тенденция сторонников доктрины о свободе воли была отражена в сочинениях поэтов, и фактически люди всегда отстаивали политическую свободу: “Нет в человеке, за исключением религии, аксиомы, которая совершила такие великие революции и играла такую роль во всемирной истории, как политическое свободолюбие” [2, с. 158].

Человеческая природа была одинаковой во все эпохи. Это истина, потому что все люди владеют идентичными способностями, которым предназначено проявляться в той же ограниченной среде. Однако философ уверен, что нельзя найти одни и те же поступки, совершенные людьми, имеющими похожие характеры: “В двух из самых конгениальных характеров на земле одни и те же причины не будут порождать одинаковые следствия; одни и те же причины не всегда будут порождать одинаковые следствия в том же самом характере” [2, с. 162]. Битти замечает, что “влияние привычки и образования, умственных способностей различных людей так же очень разное относительно рассуждений о здравом смысле” [2, с. 167].

Третий ответ философ дает тем, кто задается вопросом об истинности веры в свободу и сосредоточивает внимание на “опасных выводах” принятия учения о необходимости: “никакая подлинная истина не является результатом, несообразным с полезностью” [2, с. 168]. По мнению мыслителя, опасно в детерми-

низме то, что он не представляет возможным доказать моральный характер Бога и поэтому опровергает “единственное прочное основание человеческого счастья” [2, с. 171].

Детерминист представляет непоследовательную идею, что Бог может наказывать одних и награждать других за их поступки. Поэтому разум того, кто верит в учение о необходимости, не может понять, что его судьба в его собственных руках. Он уступает каждому капризу и желанию, так как не верит, что сделанное возысчит его. Он не будет обращать внимание на свою совесть, будучи в состоянии сам управлять всем, что он делает, или скажет, ничего не пообещав, “мое поведение завтра будет обусловлено преобладающим мотивом” [2, с. 174]. Он не только упустит свой шанс предоставить жизнь после смерти и предастся проклятию, но и явится причиной хаоса в обществе, в котором он живет и, в конце концов, ему придется быть в заточении или хуже. Поведение “практического фаталиста” в более интересных сценах общественной и частной жизни было бы “серией приключений, смешнее, или, по крайней мере, не умнее, чем в любом из тех, которые прославляют рыцаря Ла Манча” [2, с. 175].

В целом же, детерминизм не отвергается, но утверждается, что фактически невозможно придерживаться этого учения в повседневной жизни. Битти пишет, что он “полемизировал со многими разумными людьми по поводу этого спора, касающегося свободы и необходимости” и что они “склонны получить, с радостью и благодарностью, полное доказательство человеческой свободы и логическое опровержение противоположной доктрины” [2, с. 168].

Философ допускает в то же время, что это учение имеет опасные последствия. Люди, действительно, стимулируют открытие истины, которая заставляет их думать о себе, прежде чем принимать во внимание другие мнения. Если некие события зависят от собственного решения человека “должен и не должен”, не имеет никакого смысла применять их к себе. Более того, моральное действие подразумевает, что мы несем ответственность за свое поведение, а если поступаем,

как не должны поступать, то заслуживаем порицания и наказания. Все люди тогда были бы склонны думать, что преступления невинны, а последствиями стали бы “безнравственность, невзгоды и одиночество, непоправимое и всеобщее” [2, с. 172].

Выбирая между человеческой свободой и божественным провидением, по утверждению Битти, нам следует выбрать первое по причине того, что наше представление о ней намного понятнее, чем то, которое мы имеем о Боге. Следовательно, “если любой человек побеспокоится исследовать полную полемику, касающуюся свободы и необходимости, он обнаружит, что аргументы с обеих сторон оказываются, наконец, без ответа” [2, с. 176].

В свете всего сказанного понятно, что человеку следует свободно выбирать между добром и злом с полным знанием фактов. Очевидно, что под свободой мы можем подразумевать способность человека действовать или не действовать сообразно решению воли. Разум – необходимый компонент свободной воли. Однако это не гордая способность разума, который сомневается в существовании внешнего мира и самоочевидных истин. Разум, наоборот, принимает их во внимание в соответствии с принципами нравственного поведения и здравого смысла. Человек, кроме того, существо одаренное страстями и чувствами, но он должен постоянно руководствоваться разумом и здравым смыслом.

Как философ и поэт Джеймс Битти пытался достигнуть гармонии между рациональным и эмоциональным аспектами человека. Размышляя об особенностях моральной свободы, он отстаивал мысль о необходимости моральной ответственности и утверждал: с субъекта, который не свободен, снимается моральная ответственность.

Литература

1. *Джеймс Битти*. Основы науки о нравственности. Эдинбург, 1807.

2. *Джеймс Битти*. Опыт о природе и неизменности истины // Шотландская философия здравого смысла: источники и первоисточники. Бристоль, 2000. Т. 2.

ТЕОРИЯ ЖАНА ПИАЖЕ КАК ШАГ ОТ БИОЭПИСТЕМОЛОГИИ К РАДИКАЛЬНОМУ КОНСТРУКТИВИЗМУ

Божко Н.Ю.

В исходных определениях созданной Жаном Пиаже генетической эпистемологии автор не выходит за рамки индивидуальной психологии с четко выраженной биологической направленностью. Ученый убежден, что отношения с биологией очевидны, поскольку развитие когнитивных функций является частью эпигенеза, ведущего от первых эмбриологических стадий к состоянию взрослости. Для ученого субъект – это активный действующий индивид, причем общие закономерности, которым подчиняется развитие психической жизни субъекта, оказываются закономерностями, присущими всему биологическому миру (законы адаптации, ассимиляции, аккомодации, равновесия и так далее).

По мнению Жана Пиаже, сохранились следующие положения биологии:

- не может быть никакой трансформации организма или поведения без эндогенных организующих факторов, поскольку фенотип, хотя и строится во взаимодействии с окружающей средой, является “ответом” генома (или ответом генетического фонда целой популяции, причем индивидуальный геном будет являться “срезом” этого фонда) на “стрессы” окружающей среды;

- не существует никакой эпигенетической или фенотипической трансформации, не зависящей от взаимодействия с влияниями внешней среды;

- данные взаимодействия включают непрерывный процесс уравнивания или саморегуляции, примером которого является уравнивание между ассимиляцией и аккомодацией.

Исходные посылки эволюционного подхода к эпистемологии заключались в том, что процесс получения знания явля-

ется продолжением и, следовательно, аналогичен процессу биологической эволюции [2 – 4; 6]. Следовательно, критерием истинности знания субъекта является “приспособленность” знания для решения задач, стоящих перед ним, подобно приспособленности вида к конкретным условиям окружающей его среды.

В начале XX века в эпистемологии появляется ряд течений, которые основываются на прагматизме. Признаки прагматизма можно обнаружить в логическом позитивизме, конвенционализме и “Копенгагенской интерпретации” квантовой механики.

Биологизм Жана Пиаже, как отмечают исследователи научного наследия психолога, гармонично вплетается в психологический и социальный контекст и связан со стремлением построить психологию как науку, синтезирующую и биологические, и социальные, и логические принципы подхода к объекту исследования [5]. Это является существенным вкладом в дальнейшее развитие эпистемологии.

Важно сделать уточнение и не путать генетическую эпистемологию Жана Пиаже с эволюционной эпистемологией. Генетическая эпистемология изучает психогенез, когнитивный онтогенез индивида. Эволюционная эпистемология сосредоточена на когногенезе, эволюции публичного знания, знания принадлежащего научному сообществу.

Пиаже в своих трудах указывает на очень важное, по его мнению, упущение биоэпистемологов. Он пишет: “Сторонники врожденности самым удивительным образом забывают о существовании некоего механизма, такого же всеобщего, как и наследственность, и, в некотором смысле, управляющего ею: это саморегуляция, ко-

торая играет определенную роль на всех уровнях, начиная с гена, и все более важную роль по мере приближения к высшим уровням и к поведению. Саморегуляция, корни которой, очевидно, являются органическими, присуща жизненным и мыслительным процессам, и ее действие имеет, кроме того, то огромное преимущество, что может быть непосредственно проконтролировано – вот почему именно в этом направлении, а не в простой наследственности, надлежит искать биологическое объяснение когнитивных построений, тем более что в процессах регуляции саморегуляция по самой своей природе является в высшей степени конструктивистской (и диалектической) “ [1].

Пиаже и его ученики также изучали проблемы развития понятий числа, пространства, времени, скорости, функции, тождественности, и им удалось получить новый психогенетический материал, ведущий к эпистемологическим заключениям, равно отстоящим как от априорности, так и от эмпиризма, и предполагающий систематический *конструктивизм*. Они пришли к выводу, что психологическая теория развития когнитивных функций устанавливает прямые отношения между биологическими понятиями взаимодействия эндогенных факторов и окружающей среды и эпистемологическими понятиями необходимого взаимодействия субъекта и объектов. Синтез понятий “структура и генезис”, над которым работал Пиаже, находит новое оправдание в биологических идеях авторегуляции и организации и затрагивает эпистемологический *конструктивизм*, который согласуется с исследованиями, касающимися логико-математических структур и физического опыта. Ученый в своих изысканиях предположил, что для построения количеств, требуется сложная конструкция, а не просто перцептивная деятельность, и переместил свою точку зрения от эмпиризма в направлении конструктивизма, основные положения которого можно выразить в следующих утверждениях:

- знание не получается пассивно субъектом из окружающей действительности или посредством коммуникации, а активно конструируется им;
- познание служит для организации опыта, полученного при взаимодействии с

окружающим миром, а не для получения истинного знания об объектах абсолютной реальности.

Радикальный конструктивизм утверждает, что знание от начала и до конца строится субъектом. При этом в сознании изначально не существует никаких универсальных категорий, объектов или структур, а также нет объективного эмпирического опыта или фактов. Достижения субъекта в получении знаний состоят в конструировании или реконструировании (гипотетически постулируемого) реального мира. То, что это реконструирующее достижение следует понимать как функцию мозга, подтверждают многочисленные данные психофизического соответствия, которые можно найти в нейрофизиологии и психологии. Например, в качестве одного из путей к философскому пониманию процессов познания может служить метод, предлагаемый эволюционной эпистемологией.

Используя концепцию естественного отбора, предложенную Дарвином, эволюционная эпистемология основывается на том, что субъект (или группа субъектов) конструируют знание с тем, чтобы лучше приспособиться к окружающей среде в самом широком смысле слова. Новое знание строится методом проб и ошибок, то есть конструируется в слепую, а затем отбирается под воздействием внутренних (например, согласованность с уже имеющимся знанием) и внешних (например, данные наблюдений) факторов. Причем, процесс познания в природе на всех уровнях, начиная с биологического и далее к социальному развитию новых научных теорий, будет рассматриваться единообразно.

Жан Пиаже, являясь основоположником генетической эпистемологии, в свое время расставил существенные акценты в дальнейшем развитии науки о познании, тем самым сделав шаг от биологической эпистемологии в сторону развития нового направления в изучении процесса познания – теории радикального конструктивизма.

Литература

1. *Пиаже Ж.* Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / Под общ. ред. Ю.С. Степанова. М., 1983.
2. *Поппер К.* К эволюционной теории познания // Эволюционная эпистемология

и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / Под общ. ред. В.Н. Садовского. М., 2000.

3. Поппер К. Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / Под общ. ред. В.Н. Садовского. М., 2000.

4. Турчин В.Ф. Феномен науки: кибернетический подход к эволюции. М., 2000.

5. Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Жан Пиаже – психолог, логик, философ // Вопросы психологии. 1966. № 4.

6. Кемпбелл Д. Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / Под общ. ред. В.Н. Садовского. М., 2000.

7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

МЕТАФИЗИКА СИМВОЛА ЛЕСТВИЦЫ В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЕ 1820 – 1830-х ГОДОВ

Коздринь Я.Р.

Символ лестницы является одним из ключевых в христианстве, отражая религиозные представления о связи горнего и дольного миров, о спасительной жертве Христа, о Матери Божией, о благодати и духовном преображении. Данный символ широко представлен в святоотеческой традиции и получил в дальнейшем развитие в русской философии и художественной литературе.

В эстетических трактатах русских романтиков этот символ фокусирует в себе широкий спектр историософских, гносеологических и этических смыслов.

В трудах В.Ф. Одоевского данный символ, как и в «Философических письмах» П.Я. Чаадаева, раскрывает представление о поступательном развитии человечества. В трактате «Опыт теории изящных искусств с особенным применением оной к музыке» Одоевского – отражает ключевую идею Любомудров о значимости самосознания личности в искусстве: «Лестнице различных степеней духа человеческого параллельна лестница его произведений» [1, с. 163]. Русский романтик подчеркивает наличие иерархических ступеней самопознания человеческого духа через категорию красоты. Высшей ступенью духовного самопознания личности и этико-эстетического идеала является постижение таинства всеединства: «Возвышайтесь по степеням сим – и вы дойдете до идеи тождества или Всяческого, в котором встре-

чаем...» [1, с. 164]. Данный эстетический посыл Одоевского обращает к философии тождества Шеллинга, но в то же время акцентирует этические ценности свободы, покоя и универсальности, которые обращают к христианскому мирозерцанию. Высшая степень совершенства духа человеческого, по мысли Любомудра, заключается в максимальном погружении во «всеобъемлемость» Бога [2, с. 20].

Одоевский видит во Вселенной «отпечаток божества». Целью человека, творчества является уподобление божеству. Для писателя эстетика, этика, гносеология проявляют в себе таинство Откровения, диалога человеческого и божества. Степень осознанности красоты в его собственной эстетике зависит от степени самопознания духа.

Произведение искусства служит своеобразным зеркалом, отражающим в себе степень духовного совершенства человека, который воспринимает это произведение и переживает акт самопознания. Красота – это динамичная категория, которая отражает духовную логику становления и развития человеческой культуры и человеческой личности, наделенной иерархическим принципом в постижении природы, а «общее основание всех действий человека при созерцании всего есть *сравнение степеней*» [1, с. 164]. Идеалистическое мировоззрение В.Ф. Одоевского созвучно христианскому мирозерца-

нию, в этой связи вполне закономерно обращение русского романтика к “добротолубию” [3, с. 393].

А.И. Галич в “Опыте науки изящного” использует принцип иерархичности в онтологическом, гносеологическом и эстетическом аспектах, соединяя его с идеалистической диалектикой. В природе мыслитель выделяет, во-первых, материю, во-вторых, движение и деятельность. Третьей степенью, “совершенством вещей”, Галич считает “слияние массы и деятельности, материи и движения, тела и души в жизни существа органического” [4, с. 233]. Высшей степенью земной природы, по мнению философа, является человек. Антропологические взгляды Галича акцентируют представления о том, что “человек – существо цельное в своих проявлениях” [5, с. 105].

В искусстве Галич видит лестницу восхождения от низших степеней, обращенных к физической природе человека, к высшим, нацеленным на постижение духовных свойств личности. В эстетических формах отражена иерархичность природы и внутренней жизни человека: эпос нацелен на изображение событий, лирика – на раскрытие “поэтических ощущений”, а драма – на отражение “деяний”. Мыслитель устанавливает соответствия между эпосом и пластикой, лирикой и музыкой, драмой и сценикой.

Сходную эстетическую позицию занимал Н.А. Полевой, который в рецензии на книгу А. Галича “Опыт науки изящного” также подчеркивал, что в искусстве проявляется иерархия восходящих форм природной и человеческой жизни, что “во всех веществах видно постепенное возвышение совершенства” [6, с. 348]. Полевой находил соответствия между физическими законами мироздания и духовной иерархией человека.

По мысли Полевого, в человеке происходит открытие в конечном бесконечного, божественного. Духовность человека, преодолевая законы пространства и времени, устремляется к Богу, первопричине всего сущего. В этом устремлении русский мыслитель видел цель человеческой жизни. Полевой, как и Одоевский, отмечал важную роль самопознания человека.

Антропологические воззрения Полевого созвучны воззрениям Гердера: “Такое

самопознание доказывает нам, что человек и на земле составляет высочайшую степень и что вся природа есть только средство проявить дух человека...” [6, с. 250]. Полевой был убежден в том, что в природе человека проявляется стремление совершенствоваться. Человек как существо духовное не может удовлетвориться земным физическим миром, поэтому он изначально устремлен к вечному, бессмертному, сверхприродному. В гносеологии и эстетике русского мыслителя проявляется романтическая модель постепенного восхождения к Абсолюту, принцип потенцирования.

В каждой сфере внутреннего мира человека Н.А. Полевой выделял степени восхождения, в том числе, и в мыслительной деятельности – степень смысла, степень разума и степень ума. Под “умом”, или “высшим разумом”, понимал нравственное самосознание личности, природу “ума” определял через категории добра и зла, а мудрость – как целостную и универсальную форму человеческой духовности.

В русской философской прозе романтическая модель постепенного восхождения к Абсолюту проявляла себя и в историкофилософских концепциях, например, в “Философических письмах” П.Я. Чаадаева. “Философические письма” Чаадаева объясняют, как ключевые для романтического мирозерцания принципы осмысления истории и идеалистическая диалектика нацелены на раскрытие сверхсмысла исторического процесса, воспринимаемого в качестве целостности. Человеческая жизнь, как и история, воспринимается философом в качестве лестницы, восхождения к Богу. Н.А. Бердяев называет Чаадаева “первым богоискателем”, который обрел идею *вселенскости* на религиозной почве [7, с. 36].

В трудах русского философа идеалистическая концепция исторического процесса религиозна, он обращается к толкованию христианских догматов и символов веры. В “Философических письмах” утверждается взгляд на историю как поступательное развитие, движение к Царствию Божию. Историей управляет сила Провидения, которая оставляет личности свободу выбора и которая является “божественной вечной силой”, действующей “всеобщим образом в мире сознаний так, что

ее видимое проявление должно служить нам постоянным поучением” [8, с. 34].

Именно свобода и неповторимость человеческой индивидуальности приводят к разнообразным формам Откровения. Мыслитель применяет общие принципы в изучении духовности личности и нации, которые в равной степени являются “сущностями нравственными” и раскрывают благодатное чудо Откровения, Спасения. Благодаря христианству, по мысли Чаадаева, происходит преобразование материальных потребностей человека в нравственные, духовные. В христианстве, которое составляет суть прогресса и общественного совершенствования [9, с. 151], утверждаются активная духовная связь, диалог личности и Бога. Провидение утверждает себя через силу предания, которое соединяет различные поколения в общечеловеческую целостность.

Конечной целью земной истории является соборность индивидуальных душ, достигаемая в земной истории во Христе, евангельских заповедях. Русский философ продолжает святоотеческую традицию контрастного сопоставления ветхозаветного и новозаветного человека, преображенного по благодати Христа. В истории и жизни человека эсхатологическая полнота предощущается как цель духовного восхождения и самопознания.

Размышления Чаадаева о духовном становлении личности созвучны святоотеческой гносеологии и антропологии. Мыслитель постулирует мысль о том, что своеобразии человеческой природы заключается в органичном соединении конечного и бесконечного миров. В каждом человеке, благодаря божественному Слову, совершается таинство сотворения и преображения.

В человеке осуществляется восхождение от “смутного инстинкта нравственного блага” к идейному развитию, духовному самопознанию. Высшей формой духовности философ считает религиозное мирозерцание, позволяющее человеку обрести полноту и целостность: “Надо найти такое душевное настроение, мягкое и простое, которое сумело бы без усилий сочетать со всеми действиями разума, со всеми возбуждениями сердца идею истины и добра” [8, с. 148]. Целостная, универсальная форма познания

предполагает благодатный диалог человека и Бога. “Христианский разум” диалектически соединяет конечное и бесконечное, человеческое и Божественное: “Так сохраняется раскрытая свыше идея, а через нее совершается великое действие слияния душ и различных нравственных сил мира в одну душу, единую силу” [8, с. 140]. Человек, онтологически сопричастный физическому миру и духовному, подчинен универсальному закону – “закону жизни, или закону бытия” [8, с. 196]. Даже в человеческом инстинкте, а тем более в человеческом разуме, имманентно заложено стремление к преображению и к единству. В антропологии и гносеологии Чаадаева идеалистическая диалектика воплощения *бесконечного разума в разум конечный* приобретает религиозный смысл. Идеальное соединение мирового разума и индивидуального философ видит в Богочеловеке.

Чаадаев убежден, что через смирение воли и разума человек обретает духовную мощь, открывает душу для сошествия благодати. Философ вводит такое понятие как *логическое самоотречение*, которое связано с нравственным смирением, в отрывках и афоризмах подчеркивает то, что “правильно организованный разум” открыт вере, стремится к единству с ней. В вере философ признает определенную долю знания, в разуме – долю веры: все формы духовной активности человека имеют единый источник в бессмертном духе.

Русский философ убежден в том, что человек в своем внутреннем мире может подняться до духовных высот, пограничных с Царствием Небесным. Как и в святоотеческой традиции, Чаадаев допускает возможность падения человеческого духа с высших степеней духовного познания и самопознания, помимо познания, выделяет сверхприродные озарения, которые помогают постичь “более совершенные истины”. Именно религиозное озарение, размышления о предопределении приводят к постижению смысла всемирной истории человечества. Высшую истину Чаадаев символически сблизает с ковчегом, диалектически представляет гениальность, видя в ней предельную духовную активность воспарения к горнему миру, в освобождении от ограниченностей земного мира.

Особое духовное парение человеку придают размышления о Боге и бессмертии.

Ориентированный на католический Запад, Чаадаев тем не менее сумел найти религиозную и этическую основу историософских воззрений, которая была органичной для православного человека. В историческом процессе философ видел свидетельства единства небесной и земной истории, предвосхищая историософские концепции русских религиозных мыслителей XX века.

Итак, в русской романтической эстетике и философской прозе эпохи романтизма символ лестницы, утверждающий идеи духовной иерархии, восхождения, становится ключевым в системе мировоззренческих представлений о мироздании и внутреннем мире человека. Русские романтики отмечали в земном мире, природе онтологическую иерархию, венцом которой является человек. Признавая духовный мир в качестве Вселенной в малом преломлении, находящейся в диалектическом развитии, русские романтики отмечали в нем иерархию восходящих форм от чувственного познания к интеллектуальному и целостному, соборному знанию, соединяющему различные сферы души.

Идея духовного всеединства становится ключевой в русской романтической эстетике, где гениальность мыслится максимальной формой приобщения к Богу. Русские мыслители эпохи романтизма (А.И. Галич, Н.А. Полевой, Н.И. Надеждин) видели в природе и истории искусства систему восходящих эстетических форм. Галич приме-

нял принцип иерархичности в изучении литературных родов и жанров. Русские романтики придали романтической модели постепенного восхождения к Абсолюту и принципу потенцирования глубоко религиозный смысл, созвучный православному вероучению о лестнице.

Литература

1. *Одоевский В.Ф.* Опыт теории изящных искусств с особенным применением оной к музыке // Русские эстетические трактаты первой трети XIX века: В 2 т. М., 1974. Т. 2.
2. *Манн Ю.В.* Русская философская эстетика (1820 – 1830-е годы). М., 1969.
3. *Сакулин П.Н.* Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. Мыслитель. Писатель: В 2 т. М., 1913. Т. 1. Ч. 1.
4. *Галич А.И.* Опыт науки изящного // Русские эстетические трактаты первой трети XIX века: В 2 т. М., 1974. Т. 2.
5. *Третьяков Н.Ф., Плещева Н.Г.* Человек и Россия в русской философии XVIII – XX веков. Омск, 1998.
6. *Полевой Н.А.* Рецензия на книгу А. Галича “Опыт науки изящного” // Русские эстетические трактаты первой трети XIX века: В 2 т. М., 1974. Т. 2.
7. *Бердяев Н.А.* Духовный кризис интеллигенции. М., 1998.
8. *Чаадаев П.Я.* Избранные сочинения и письма. М., 1991.
9. Русский европеец как явление культуры (философско-исторический анализ) // Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). М., 2001.

ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ ПРИРОДА ФРЕЙМА

Никонова Ж.В.

Теория фреймов является едва ли не самой популярной среди семантических теорий конца XX и начала XXI веков. Такой статус данной теории объясняется тем, что она имеет интердисциплинарный характер и, интегрируя различные области лингвистического и нелингвистического знания, дает возможность как универсальный метод научного поиска объяс-

нить многие языковые феномены с позиции когнитивного анализа.

Понятие “фрейм” прочно входит в практику современных лингвистических исследований, несмотря на то, что его семантическая сфера до сих пор остается достаточно размытой.

В теории фреймов Ч. Филлмора группы слов представляют собой некоторую

единую схематизацию опыта – знание. Эти группы мотивируются, определяются и взаимно структурируются особой конструкцией знания – фреймом. Иными словами, речь идет о том, что фрейм – единица знаний, организованная вокруг некоторого концепта и содержащая данные о существенном, типичном, возможном для этого концепта в рамках определенной структуры (Т. А. ван Дейк, Р. Богранд и В. Дреслер).

Фрейм трактуется в современном языкознании также и как структура данных для представления стереотипной ситуации (М. Минский), и как тип когнитивной модели, репрезентирующей знания и мнения, связанные с конкретными, часто повторяющимися ситуациями (Х.-Й. Шмидт, Ф. Унгерер), и как структура знания, объединяющая многочисленные области, ассоциируемые с данной лингвистической формой (Дж. Тейлор) [1, с. 9 – 10].

Сопоставляя и анализируя рассуждения различных авторов о природе фрейма сквозь призму лингвистических исследований, можно неизбежно прийти к следующим основным выводам:

1. Фрейм представляется уникальной структурой репрезентации опытного когнитивного знания человека, соединяющей область когнитивного и языкового в процессе речевой деятельности.

Данная мысль (с акцентом на последнюю часть тезиса) так или иначе прослеживается в размышлениях многих исследователей. Основной отправной точкой при этом является тот факт, что в отличие от других типов когнитивных единиц (например, понятия, образа), фрейм представляет собой смысловой каркас будущего высказывания. Это значит, что любая когнитивная единица или структура, являясь результатом мыслительной деятельности человека и, проходя вследствие интенционального импульса эмитента процесс вербализации, предстает на доязыковом этапе в виде фрейма как смыслового каркаса, совокупности смысловых сгустков (или компонентов) плана содержания когнитивной единицы или структуры, подлежащей вербализации. Объемная ментальная единица “подготавливается” таким образом к процессу материализации через линейную одномерную вербальную структуру. Обратный процесс наблюдает-

ся в случае декодирования речи, когда одномерная языковая структура разворачивается через образованную реципиентом фреймовую структуру в многомерную когнитивную единицу, вызывающую в сознании реципиента соответствующие образы и понятия.

2. Фрейм является схемной когнитивной репрезентацией референтной ситуации (сценария) или понятия (скрипта) и, тем самым, набором задаваемых ситуаций или понятием типовых признаков, то есть того, что отличает в сознании человека представление именно этой ситуации или конкретного денотата от другого/другого, и который закрепляется в сознании как опыт отражения именно этого отрезка реальной действительности через соотношение с определенной единицей языкового тезауруса.

В процессе вербализации когнитивной структуры ее объем и содержание фокусируются во фрейме как смысловом каркасе будущего высказывания. При этом смысл многомерной объемной единицы сознания, подлежащий вербализации, “овеществляется” в слотах (узлах) фрейма, являющегося опосредованной структурой, тем “мостиком”, который дает возможность соединить когнитивный и языковой уровни посредством сопряжения узлов фрейма с компонентами семантической структуры (пропозиции) вербальной единицы или структуры. Это подтверждается многочисленными современными исследованиями порождения высказывания и составляет основу следующего вывода (пункт 3).

3. Фрейм, являясь опосредованной структурой, соединяющей область когнитивного тезауруса с языковым, смыкается слотами смыслового каркаса вербализуемой когнитивной единицы с соответствующими компонентами значения семантической/пропозициональной структуры языковой единицы/структуры (семами), актуализирующей соотносимый с нею фрейм в сознании носителей языка.

Описанный принцип вербализации когнитивной информации является универсальным и не зависит от языка, посредством которого вербализуется простая или сложная когнитивная структура, поскольку данный принцип опирается на определенные закономерности речемыслительных процессов. Однако способ выражения ког-

нитивных смыслов посредством вербальных структур в разных языках происходит по-разному. Из сказанного вытекает новый тезис (пункт 4).

4. Будучи закрепленным в языковом тезаурусе за соотносимой с ним языковой структурой, фрейм является частью упорядоченной системы опыта отражения сознанием реальной действительности. Упорядоченность данного отдельного опыта состоит в том, что выделенный фиксированный набор смысловых компонентов понятия или ситуации в компонентах семантической структуры вербальной единицы признается прагматически релевантным со стороны носителей языка именно тем, что является принадлежащим к сфере языка, а, значит, обладает конвенциональной природой. Стереотипная ситуация предстает здесь не как шаблонная ситуация (или не только как таковая), а, прежде всего, как фиксированный набор предопределяющих ее смысловых компонентов или узлов (слотов) фрейма.

Данный тезис связан с мыслью о том, что номинация в конкретном языке происходит по закону языковой конвенции и вербальную оболочку в конкретном языке получают только прагматически значимые для носителей языка смыслы, которые в этом плане являются стереотипными представлениями о некотором явлении окружающей действительности. Стереотипность представления отражена при этом в фиксированном наборе семантических составляющих (сем) в структуре вербальной единицы. Это касается, в первую очередь, значений лексических единиц, грамматических и прагматических структур.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующий тезис (пункт 5).

5. Фрейм лежит в основе когнитивной структуры другого типа, выражаемой посредством языка, – образа, представления, понятия и так далее. Когнитивная структура, стоящая за фреймом, носит абсолютно индивидуальный характер, зависящий от типа мышления и психологических характеристик носителя языка. Фреймовая структура когнитивных единиц (понимаемая как их смысловой каркас) является при этом необходимым условием их вербальной материализации, так как позволяет “состыковать” область нематери-

ального ментального с областью материального вербального.

Образуясь только как “окно” для будущей материализации, как схема, совокупность концептуальных смыслов когнитивной структуры, подлежащей вербализации, фрейм неотделим от данной когнитивной структуры, потому что за каждым словом и выражением стоит не только определенное понятие как содержание выражаемой мысли, но и связанный с ним образ, причем степень конвенциональности языкового знака здесь обратно пропорциональна индивидуальности мыслительного образа, выраженного данным языковым знаком. Доказательством этому могут послужить результаты психолингвистического эксперимента, проведенного автором настоящей статьи с привлечением 86 информантов-носителей русского языка.

С целью проверить индивидуальность характера когнитивных структур, соотносящихся в сознании отдельных носителей языка с определенными лексемами, было сформулировано следующее задание: “Опишите как можно подробнее, какой образ или какая сцена рисуется в Вашем сознании, когда произносится следующее слово...”. При обработке данных эксперимента обнаружено, что когнитивный образ, стоящий за той или иной словарной единицей, не совпадает у информантов в 100% случаев. Например, вербальная единица “стул” соотносится в сознании участников эксперимента с такими когнитивными образами:

1) “квадратный предмет, высотой около 70 см, на 4-х ножках, на котором сидит человек” (Участник № 2); 2) “у стола” (Участник № 14); 3) “драка, чаепитие” (Участник № 26); 4) “полированные изогнутые ножи, мягкая спинка и сидение” (Участник № 41); 5) “совещательная комната, кафе, ресторан” (Участник № 64) и так далее.

Лексема “бежать”, имеющая в своей основе более сложный фрейм-сценарий, отличающийся, по данным эксперимента, вариативностью слотов фрейма в 62% случаев, сопряжена также с самыми разнообразными когнитивными структурами в сознании участников эксперимента. Несовпадение образов наблюдается также в 100% случаев, например (Форма ответов сохранена – Ж.Н.): 1) “Я, совершающий

пробежку, в кедах и трениках” (Участник № 6); 2) “Торопящийся человек с огромными глазами” (Участник № 13); 3) “Пробежка, погоня, легкая атлетика” (Участник № 38); 4) “Скорость” (Участник № 47); 5) “Спортивный костюм и кроссовки, спортсмен” (Участник № 65); 6) “Человек торопится, быстро передвигается, припрыгивая вверх” (Участник № 79); 10) “Девушка из фильма “Беги, Лола, беги!” (Участник № 85) и другие.

Конечно же, такая палитра различных образов, возникающих у информантов в связи с определенной языковой единицей, предопределена психологическими, социальными, гендерными факторами формирования их языкового и речевого опыта в каждом конкретном случае и является предметом особого исследования. Но один из главных выводов состоит в том, что свойство стереотипности, приписываемое многими исследователями фрейму как вызывающему в сознании коммуникантов определенные стереотипные образы, не подтверждается данными проведенного эксперимента. Стереотипность фрейма состоит не в стереотипности когнитивных структур (чаще всего они даже совсем не похожи), а в относительно стереотипном наборе узлов (слотов) фрейма данных когнитивных структур, позволяющем соотнести данную когнитивную сущность с определенной языковой единицей и достичь главной цели языкового общения – способности представить свое когнитивное пространство посредством определенной вербальной структуры и быть относительно правильно понятым в акте коммуникации, то есть осуществить этот про-

цесс на основе языковой конвенции. Данную мысль можно представить в виде следующего тезиса (пункт б).

б. Стереотипность набора смысловых компонентов (узлов) фрейма не предопределяет стереотипность концептуальной структуры, наполняющей фрейм. Концептуальный объем ментальной единицы на основе одного и того же смыслового каркаса может быть заполнен носителем языка индивидуально в зависимости от причин разнообразного характера: когнитивных способностей, ситуационной соотнесенности, его национальной, социальной принадлежности, темперамента, менталитета и тому подобного. Здесь фрейм соотносится с другими когнитивными единицами – образами, представлениями. В этом состоит универсальность фрейма и его сущность как структуры, лежащей в основе конвенциональности языка.

Данные выводы, иллюстрирующие лингвокогнитивную природу фрейма и изложенные более подробно в нашем монографическом исследовании [2], могут помочь многим исследователям-лингвистам, осуществляющим научный поиск с применением теории фреймов, подходить к использованию фреймового анализа с учетом представленных характеристик фрейма и его отличий от других когнитивных единиц.

Литература

1. Нефедова Л. А. Когнитивный подход к интерпретации текста: Учебное пособие. Челябинск, 2003.
2. Никонова Ж. В. Теория фреймов в лингвистических исследованиях. СПб., 2006.

ЗОНА СИНКРЕТИЗМА ДЕТЕРМИНАНТОВ ФОНОВОЙ И СОПУТСТВУЮЩЕЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Алексанова С. А.

Вопрос о синтаксическом статусе неприсловных самостоятельных распространителей предложения с обстоятельственной семантикой – обстоятельственных детерминантов – является одним из дискуссионных в современной синтаксисе. Как известно, создание це-

лостной картины объекта исследования невозможно без изучения частных его сторон. Уточнению места самостоятельных распространителей предложения со значением обстановки в системе обстоятельственных детерминантов посвящена данная статья.

Самостоятельные распространители предложения со значением обстановки исследователи включают в группу детерминантов с общим значением фоновой характеристики высказывания. Кроме названных распространителей, в этой группе они выделяют детерминирующие обстоятельства с локальной и темпоральной семантикой, связывая тем самым возможность проявления действия не только с определенным местом и временем, но и с обстановкой, в которой оно происходит [1, с. 5].

Однако детерминанты фоновой характеристики неравнозначны по своему семантическому статусу в структуре предложения, что не позволяет выделить единые критерии для их безоговорочного включения в одну группу. Неравнозначность их статуса определяется характером проявления синкретизма семантики. Учитывая безусловную функциональную природу пограничных явлений в сфере синтаксиса, под синкретизмом понимаем способность языковой единицы недискретно выражать более одного значения в одном речевом употреблении [2, с. 139].

Синкретизм семантики обстоятельственных детерминантов признается нами как один из основных дифференциальных признаков данных членов предложения, которые совмещают обстоятельственное значение со значением дополнительной предикативности, формируя бисинкретичные синтаксемы с недискретной обстоятельно-предикативной семантикой: *В институте* (учась в институте; когда училась в институте) она вышла замуж (В. Некрасов); *На пороге зала* (оказавшись на пороге зала; когда оказался на пороге зала) Спиридонов стал как будто ласковее (А. Лаврин).

Недискретность синкретичного значения обстоятельного предложно-падежного детерминанта выводит его из подсистемы второстепенных членов и дает основание считать *неглавным* членом предложения, занимающим промежуточное положение между главными и второстепенными членами, охватывающими “зону синкретизма” [3] тех и других единиц [2, с. 140]. На базе недискретного обстоятельно-предикативного значения детерминанта образуются полисинкретичные синтаксемы, совмещающие несколько обстоятельственных значений: *После по-*

хорон (время + причина) + дополнительная предикативность) в хижине стало пусто и печально (Р. Штильмарк) [2, с. 141].

Как показывают наблюдения, локальные и темпоральные детерминанты способны функционировать без дополнительных обстоятельственных значений, тогда как семантика детерминантов со значением обстановки всегда полисинкретична за счет содержания дополнительной информации сопроводительного характера, свойственного детерминантам сопутствующей характеристики: Наконец он решил, что она гуляет по вечерам и, обманув бдительность Монфора, *при свете луны* ((обстановка + сопутствие) + дополнительная предикативность) прошелся по знакомой дорожке (Ю. Тынянов). Эта особенность обозначенных синтаксисом позволяет уточнить их место в системе предложно-падежных обстоятельственных детерминантов и считать периферийными элементами одновременно двух групп детерминантов – фоновой характеристики и сопутствующей характеристики.

В отличие от локальных и темпоральных детерминантов для детерминантов со значением обстановки недискретными являются одновременно три значения: два обстоятельственных и значение дополнительной предикативности. Все остальные потенциальные обстоятельственные значения формируются на основе базовых значений: Все вместе они зашли в подъезд, и только тут, *при свете лампочки* ((обстановка + сопутствие) + дополнительная предикативность) + причина) Настя смогла разглядеть Тарандина (А. Маринина). С учетом семантических особенностей данных распространителей предложения целесообразнее их обозначить *детерминантами сопутствующей обстановки*.

Семантика детерминантов сопутствующей обстановки осложняется дополнительными обстоятельными значениями, как правило, значениями детерминантов группы обусловленности (причины, условия, уступки) и практически не осложняются значениями детерминантов других групп: *В темноте* он несколько раз споткнулся и что-то разбил (Л. Леонов).

Одной из структурных особенностей детерминантов-обстоятельств является то, что они часто выражаются не просто предложно-падежной формой имени су-

ществительного, но и субстантивным оборотом: *В ярком свете сильнейших уличных фонарей* он увидел на тротуаре внизу под собой даму в одной сорочке и панталонах фиолетового цвета (М. Булгаков). При распределении семантической нагрузки между компонентами распространенной детерминантной синтаксемы наблюдается расчленение каузативного значения: Ее лицо *при свете* (необходимое условие) *дальнего фонаря* (достаточное условие) разглядеть было трудно, но голос показался мне знакомым, хотя язык малость заплетался (А. Вайнер).

Расчленение синкретичной семантики детерминанта ведет к конкретизации семантической связи между компонентами детерминанта и предиката высказывания. Возможно и иное распределение семантических связей внутри высказывания: Денщик, тяжело ступая мужицкими сапогами, вошел зажечь лампу, и пока он возился у стола, Зарудин и Волошин молчали, и *при разгорающемся* (достаточное условие) *свете лампы* видны были только их блестящие глаза и нервно вспыхивающие огоньки папирос (М. Арцыбашев). Дополнительное условное значение детерминантов-обстоятельств расчленяется на условие необходимое, возникающее в результате взаимодействия главного субстантивного компонента детерминанта и семантики предиката высказывания, и условие достаточное с оттенком ограничения, зависящее от семантики адъективного компонента детерминанта и семантики остальной части высказывания в целом.

На значение детерминантов-обстоятельств может наслаиваться и значение уступки, что также часто приводит к распределению семантических связей между компонентами детерминанта и остальной части высказывания: *При слабом* (уступка) *пламени свечи* (достаточное условие) все же было видно, как это молодое красивое лицо залилось румянцем (М. Марич). Их лиц нельзя было разглядеть *в бледном сумраке вечера* (уступка + недостаточное условие), но почему-то Лида сразу почувствовала, что страшная минута приближается (М. Арцыбашев). В последнем случае необходимо учитывать лексическое значение субстантивного компонента детерминанта для более точного определения син-

кретичного значения детерминанта: “Сумрак – неполная темнота, при которой *еще можно различать предметы* (курсив наш – С.А.); полумрак [6, с. 306]. Ср.: их лица еще можно было разглядеть в бледном сумраке вечера – детерминант в данном случае приобретает значение “достаточное условие””.

Выражению дополнительного значения причины часто способствуют адъективные распространители детерминанта, в том случае, если характеризуют обстановку, которая, влияя на действительность, искажает ее: Груда битой птицы, пятная землю кровью, вывалилась из ягдташей. *При танцующем свете костра* она имела странный и неопрятный вид (В. Максимов).

Значительно распространены конструкции, в которых дополнительное обстоятельственное значение синкретичного детерминанта развивается в результате взаимодействия семантики всего детерминанта с семантикой остальной части высказывания в целом: *В атмосфере всеобщего страха, подозрительности и распространенной подлости* (причина) высказывать свои взгляды и симпатии было опасно (Л. Либединская). *В содоме всеобщего помешательства* (уступка) он сумел сохранить в себе все, чем щедро одарила его природа (В. Максимов).

Таким образом, предложно-падежные обстоятельственные детерминанты со значением сопутствующей обстановки являются синкретичными членами предложения с недискретным обстоятельственно-предикативным значением. В отличие от остальных обстоятельственных предложно-падежных детерминантов они нерасчлененно совмещают два обстоятельственных значения: фоновой и сопутствующей характеристики, что позволяет уточнить их место в системе обстоятельственных детерминантов и признать периферийными элементами полей детерминантов фоновой и сопутствующей характеристики, создающими между ними зону синкретизма. Дополнительные обстоятельственные значения развиваются на основе базового значения детерминантов сопутствующей обстановки.

Литература

1. Малащенко В.П. О синкретизме членов предложения, выраженных свободно

присоединяемыми словоформами // Синкретизм семантики синтаксических единиц. Ростов н/Д, 1988.

2. Алексанова С.А. Феномен недискретности в сфере обстоятельственных детерминантов // Известия Российского государственного педагогического универ-

ситета им. А.И. Герцена. 2008. № 10 (57).

3. Бабайцева В.В. Место переходных явлений в системе русского языка (на материале частей речи) // Переходность и синкретизм в языке и речи. М., 1991

4. Словарь русского языка. В 4 т. М., 1987. Т. 3.

СПОСОБЫ ИНТРОДУКЦИИ ОБЪЕКТА ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИИ

Максимов А.Н.

Модальность предпочтения – это комплексная семантика, которая выражается на всем участке синтаксической модели предложения. Являясь отношением субъекта к чему-либо, предпочтение реализуется, главным образом, в глагольной конструкции, служащей предикатом предложения. Однако информативно значимым элементом любого преференциального высказывания служит не предикат, а объект предпочтения. Именно он попадает в коммуникативный фокус высказывания и является логически акцентированным. Объект предпочтения зачастую не выражен отдельным словом, но группой слов, сообщающих о его различных характеристиках. Например:

I didn't know you were fond of *nocturnal walks*.

He was beginning to think that it would have been wiser to take the *inland path*.

He was known to like *fast cars*.

There's nothing like *home-made pastry*.

I suppose you wouldn't read *detective fiction*.

Во всех приведенных примерах объект предпочтения тесно связан со словом, конкретизирующим его семантику. При элиминации определения эти высказывания теряют исходный смысл. Необходимость этих определений, их логическая акцентированность в предложениях предпочтения объясняется тем, что все они участвуют в скрытых противопоставлениях: *nocturnal walks* – *walks in the daytime*; *the inland path* – *a roundabout path*; *fast cars* – *slow cars*; *home-made pastry* – *purchased*

pastry; *detective fiction* – *science fiction*, в контрастной семантике которых эксплицируется выбор говорящего из ряда возможностей. Таким образом, семантический признак, представленный в определении объекта предпочтения, имплицитно предполагает свой семантический противопол, без которого актуализация предпочтения невозможна. Следовательно, высказываясь о предпочтении, говорящий выделяет признак объекта, а не сам объект, или объект в совокупности его функций и признаков в отличие от объектов, имеющих другие характеристики и функции.

Следует отметить, что в преференциальных высказываниях модификаторы объекта предпочтения носят не дескриптивный (описательный), а селективный или спецификативный характер. В некоторых случаях они указывают жесткие критерии отбора. Например:

What the college required was an academic, preferably young, to give three seminars at the beginning of each term on the Poetic Inheritance of Anglicanism, someone with a reputation or in the process of making it – who could relate to the young ordinands and who would fit in with the ethos of St. Anselms [8, с. 128].

В данном примере определяющие части не описывают объект предпочтения, но выявляют узко-специфические стандарты, тем самым производят ограничение понятия предпочитаемого объекта до некоторого количества экземпляров. Предпочтение в логическом отношении есть всегда ограничение понятия. Например:

Here was the library of Father John's youth, student days and priesthood, but there was also a row of paperback detective stories. Dalgliesh saw that Father John was addicted to women writers of the Golden Age: Dorothy L. Sayers, Margery Allingham and Ngaio Marsh [8, с. 264].

Иногда ограничение понятия (выбор одного объекта из множества) сопровождается расширением родового понятия (того множества, из которого производится выбор), что в определенной степени сказывается на стилистике высказывания. Сравните:

1. He actually danced with her twice! And *she* was the only *girl* in the room that he asked a second time; 2. He actually danced with her twice! And *she* was the only *creature* in the room that he asked a second time [7, с. 11].

Местоимение *she* указывает на объект предпочтения и в том и в другом случае, слово *only* производит ограничение в обоих предложениях, однако слово *creature* очерчивает гораздо более широкий круг выбора, чем слово *girl*, оно, по сути, охватывает все живое в комнате. В связи с этим, второе предложение окрашивается модальным оттенком преувеличения.

Логика выбора объекта предпочтения основывается на следующих принципах: 1) одно родовое понятие делится на виды; 2) один вид этого рода предпочитается другому виду, видам. В связи с этим в ситуации предпочтения человек обязательно сравнивает объекты в рамках общего целого, бывает так, что сопоставлению подлежат несовместимые вещи. Однако вне сравнения в пределах общего понятия предпочтение невозможно. Следовательно, человек отдает предпочтение отдельному виду спорта, определенному роду увлечения (хобби), какому-либо музыкальному или литературному жанру и так далее, в его соотношении и сравнении с другими видами спорта, увлечениями. Таким образом, предпочтение включает логическую операцию мысленного расчленения понятия на основе сравнения видовых признаков его составляющих частей.

Модификаторами объекта предпочтения могут быть не только прилагательные, но и адвербиалии. Например:

This garden is much better worth looking at *in summer*.

I would like to have this house *at this time of year*.

Предполагается, что в других обстоятельствах объект (*garden, house*) утрачивает свои приоритетные свойства. Объектом предпочтения не всегда становится предмет, но также качество и отношение. Следовательно, объект предпочтения не всегда выражается словом субстанциальной семантики. Например:

She prefers to eat *separately* rather than join the community for meals [8, с. 263].

Предпочтение может отдаваться определенному способу поведения в отношении другого человека. Например:

Well, my mother is someone you *keep drama from*, rather than sharing it with her [10, с. 107].

Следует особо отметить, что в семантике объекта предпочтения заключена не только мысль об отдельном предмете, но также и мысль, охватывающая по содержанию всю ситуацию предпочтения целиком. В ней отражается и субъект предпочтения, то есть определенное лицо и различные особенности его отношения к предмету, представляющему в качестве объекта предпочтения. Этим и объясняется способность слова *preference* в английском языке (и слова "предпочтение" в русском языке) обозначать в различных речевых ситуациях как объект предпочтения, так и само отношение предпочтения. Например:

While talking they consulted their preferences in food and drinks.

Have you got any preference about the place?

То, что один объект предпочтения способен репрезентировать в тексте всю ситуацию, в которой говорящий выбирает нечто, можно показать на примере предложений, в которых отсутствуют лексические или грамматические операторы предпочтения (типа *prefer* или *it is best*). Например:

Elfe was possibly our premier cabinet maker. He worked in *mahogany*, as they all did, because *mahogany* was resistant to termites [10, с. 157].

Второе предложение аналогично предложению с глаголом *prefer* (He preferred to work in *mahogany*, as they all did...). Если сравнить два способа выражения предпочтения – без участия глагола *prefer* (worked in *mahogany*) и с привлечением

глагола *prefer* (*preferred to work in mahogany*), то можно сделать следующий вывод: в первом случае семантика предпочтения распределяется неравномерно, она сгущается на слове *mahogany*, объекте, а во втором случае радиус действия модальности предпочтения распространяется на все предложение в целом. Приведем еще аналогичный пример предложения, в котором о предпочтении можно судить по одному слову–объекту:

Henry, mission accomplished, was lying calmly and soberly on the sofa, listening, perhaps, to *Bach* [10, с. 91].

Имя композитора можно рассматривать как каталог всех его произведений, оно, как и жанр искусства, объединяет в себе типовые характеристики, присущие многим явлениям, противопоставляя их явлениям другого порядка, в этом смысле имя композитора (писателя) является показателем индивидуального предпочтения.

О факультативности предикатов предпочтения при экспликации объекта свидетельствуют типичные образцы бытовых диалогов. Например:

William found seats for them both in a corner of a bar.

“White wine?”

Tilly shook her head.

“Mineral water” [10, с. 115].

С объектом предпочтения необязательно сочетаются только глагол *prefer* или конструкция *it is best*. Интродукцию объекта предпочтения (выделенного в нижеследующих примерах курсивом) могут выполнять и другие глаголы и глагольные сочетания, как показывает анализ англоязычных текстов. Например:

Do they **call** themselves *writers*? I imagine that Oliver Latham would **call** himself a *dramatic critic*. Miss Calthrop **likes to be known** as a *romantic novelist*, whatever that may mean [9, с.43].

Предпочтение здесь относится к тому, какой славы хотят для себя действующие лица произведения, в какой роли, по их мнению, они смогут добиться наибольшей популярности. В данном предложении автор иронизирует, показывая, что за пышными словами скрываются заурядные способности. Приведем еще примеры употребления разнообразных глаголов, вводящих объект предпочтения:

During the first part of the recital Miss Calthrop had assumed a quick variety of expressions – curiosity, disapproval, lubricity and a gentle sadness – as if trying to decide which **suit**ed her best. She **settled for the gentle sadness**, a good woman grieving once more over the frailty of men [9, с. 231].

Глагол *suit* отличается от соответствующих глаголов *prefer* и *choose* в грамматическом отношении. Если два последних глагола предикативно сочетаются с подлежащим, обозначающим активного деятеля, субъекта предпочтения, то глагол *suit* предикативно сочетается с объектом предпочтения в функции подлежащего (*I prefer 5 o'clock – 5 o'clock suits me*). Список глаголов, косвенно выражающих модальность предпочтения, может быть легко продолжен. Например:

He was too sore in mind and body **to relish a morning of small talk** [9, с. 224].

For Dalgliesh, who **encouraged teamwork** and was receptive to ideas, this reserve amounting to taciturnity was a disadvantage [8, с. 300].

Sylvia, unlike her mother who **valued snugness and security**, would have **welcomed the onslaught of cold, sea-heavy gusts of air** against her doors and windows [9, с. 231].

На основании текстового анализа и анализа словарных статей мы пришли к выводу, что предпочтение – содержательно неоднородная семантическая сфера, которую нельзя рассматривать “в чистом виде”, изолированно от других субъективно-модальных и эмоциональных смыслов. В модальности предпочтения можно выделить определенные семантические константы – значения или группы значений, образующие самостоятельные модальные сферы. При их актуализации в тексте формируются различные типы предпочтительного дискурса, это означает, что предпочтение в тексте может иметь различное модальное содержание (наполнение).

Литература

1. Алиференко Н. Спорные вопросы семантики. Москва, 2005.
2. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни языка / Проблемы структурной лингвистики. М., 1984.
3. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. М., 2004.

4. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., 2007.
5. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения. М., 2004.
6. Duncan Lois. Killing Mr. Griffin.
7. Austen J. Pride and Prejudice.
8. James P. D. Death in Holy Orders.
9. James P. D. Unnatural Causes.
10. Trollope J. A Girl from the South.
11. Wodehouse P. G. Love among the Chickens.

МИФОЛОГЕМЫ И СИМВОЛЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ “ПРЕЗИДЕНТСКИЕ ВЫБОРЫ В США 2004 ГОДА”

Макушева Ж.Н.

В исследуемом “политическом нарративе” (в терминологии Е.И. Шейгал “совокупность дискурсных образований разных жанров, сконцентрированных вокруг определенного политического события” [4, с. 297]) используются *мифологемы и символы*, которые, как “яркие краски” языковой картины мира, относятся к ключевым знакам политического дискурса (“любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики” [4, с. 23]) и фиксируют существенные элементы политической культуры. Проанализируем некоторые примеры, взятые из американских электронных политических журналов *Slate*, *Time*, *Tikkun*.

In an unnoticed line in the first welfare speech of his presidency, Bill Clinton would say, “America’s biggest problem today is that too many of our people never got a shot at the American Dream” [14].

В примере объектом оценки (“лицо, предмет или явление, которому приписывается ценность или антиценность” [2, с. 22]) является американское общество, субъектом оценки (“лицо или социум, определяющее ценность того или иного предмета, путем выражения оценки” [2, с. 21]) – бывший президент Билл Клинтон. Основанием для оценки (“мотивация оценки или оценочный признак, то есть то, с точки зрения чего производится оценивание” [2, с. 24]) выступает необходимость указать на то, что у большинства американцев нет возможности самостоятельно добиться успеха в жизни, полага-

ясь на то, что государство их обеспечит. При помощи фразеологической единицы (ФЕ) “have a shot at smth” (*To try to do something, often for the first time* [5, с. 349]) в образной, метафорической форме передается стремление проверить себя, попробовать свои силы, получая наглядное воплощение в виде цели, мишени.

Фразеологизм “the American Dream” (*The American Dream* [1, с. 225], *the idea that the US is a place where anyone can become successful if they work hard enough* [7, с. 42]) выражает мифологему “**американская мечта**”: каждый может достигнуть всего, чего желает. Материалистический аспект американской мечты – вера в индивидуализм, независимость и опора на собственные силы, а также одобрение конкуренции, стремления к богатству и успеху. Суть моралистического аспекта американской мечты – вера в соблюдение христианского долга перед ближними, в равенство и демократию, в реформы и мораль [8, с. 108]. Отказ от “американской мечты”, таким образом, означает измену национальному характеру, отказ от возможности быть настоящим американцем.

“*American ethos*” – “американский характер” как культурная ценность в виде традиций, нравственных норм, особого мировоззрения и его роль в политике являются предметом следующего высказывания:

The Republicans have managed to tap into and hijack some mainstream parts of the American ethos and claim them as their own. While some have called the election proof

that the American people can be trusted in their decisions, I recall James Madison's words from the Federalist papers, "Enlightened statesmen will not always be at the helm" [16].

В примере автор статьи выражает отрицательную оценку (где под оценкой понимается "умственный акт, в результате которого устанавливается отношение субъекта к оцениваемому объекту с целью определения его значения для жизни и деятельности субъекта" [3]) Республиканской партии, которая заявляет исключительные права на воплощение традиций американской культуры, следование "духу" нации. Автор стремится "побить врага его же оружием" и приводит цитату из "Записок федералиста" Джеймса Мэдисона, четвертого президента США (1809 – 1817), участника Американской революции и одного из авторов Конституции США и Билля о правах. Суть данной цитаты сводится к необходимости внутреннего и внешнего контроля над властью, так как политики, находящиеся у власти, не идеальны и не всегда следуют интересам общества, то есть **позиции** политиков **двойственны**. Фразеологическая единица "at the helm" (*At the helm – in charge, in command* [11, с. 32; 9, с. 28]) построена на метафоре государства как корабля, у штурвала которого стоит капитан – глава государства, определяющий курс корабля – направление развития страны.

Символы также находят отражение во фразеологии политического нарратива. Например, слово "рука" является компонентом достаточно большого количества метафор и ФЕ, так как эта часть тела человека обладает широким символическим содержанием. В частности, рука является символом **власти, силы и права**. Рассмотрим, как данное значение отражается во фразеологии исследуемого политического нарратива.

*If Bush's campaign is North Korea – totalitarian and monomaniacal, utterly devoted to its Supreme Leader – then Kerry's is Afghanistan – a chaotic battlefield of multiple feuding tribes. Kerry is the Hamid Karzai of his campaign, trying – so far futilely – to unite his disparate factions. Which tribe **gains the upper hand** will determine the style of Kerry's campaign, the issues he addresses, and even his presidential priorities if elected* [13].

В приведенном примере выстроена развернутая метафора кампаний по выдвижению кандидатов в президенты как государств – Северной Кореи и Афганистана, а самих кандидатов – как лидеров этих государств. Данная метафора вызывает у американцев целый ряд негативных ассоциаций: тоталитаризм как оппозиция демократии, военная угроза, непрекращающийся политический конфликт (*totalitarian, monomaniacal*). Политические силы, участвующие в избирательной кампании Дж. Керри, сравниваются с враждующими афганскими кланами, каждый из которых стремится захватить власть (*chaotic battlefield of multiple feuding tribes*). Фразеологическая единица "upper hand" (*Upper hand – a position superior to someone, the advantage of someone* [10, с. 730]) ассоциируется с доминирующим положением победителя в схватке, упорной борьбе и имплицитно подразумевает, что власть берут силой.

All of which reassures me that power is back in the hands of the judges [12].

Во фразеологизме "in the hands of" (*In your hands. If something is in your hands, it is in your possession or under your control* [6, с. 175]) компонент "рука" является символом власти и права: если человек держит в руках какую-то вещь, он заявляет тем самым права на нее, так как каждый может видеть, что эта вещь принадлежит ему.

Компонент "рука" в составе ФЕ может нести в себе иное значение, например архетип "рука = человек", который лежит в основе фразеологизма "an old hand" (*An old hand. If someone is an old hand at something, they are very skilled at it because they have been doing it for a long time* [6, с. 172]). Так, в примере – *Kerry neophytes who threaten to supplant the old hands* [13] ФЕ имплицитно подразумевает такие качества, как **опыт и мудрость**.

A sham [June 30] transfer of power that allows Washington to continue to make the important political, economic and security decisions is an awful outcome for Iraq, and for Bush. A fig-leaf cabinet in Baghdad would be vulnerable to disruption or even being forced from office by violence and popular demonstrations at any point during the U.S. presidential campaign [15].

В примере объектом оценки выступает, с одной стороны, действующий президент Дж. Буш и, с другой стороны, правительст-

во Ирака. Инсценированная, показная передача власти в Ираке правительству не означает, что оно способно взять власть в стране в свои руки. В сущности, правительство может легко потерять власть в результате переворота или кризиса, что приведет страну к гражданской войне и станет провалом политики США в отношении Ирака, серьезно снизив шансы на победу в борьбе за президентское кресло. Фразеологизм "a fig leaf" (*Something that is used to hide an embarrassing fact or problem. In the Bible Adam and Eve used fig leaves to cover their sexual organs when they discovered they were naked* [5, с. 134]) в данном контексте служит символом **притворства, обмана, мистификации**.

Широкое использование фразеологических единиц библейского происхождения также обуславливает связь этической системы политической культуры и традиционных христианских религиозно-этических ценностей.

Фразеологические единицы, выражающие мифологемы и символы в политическом нарративе, придают речи политиков большую живость и экспрессивность. Употребление фразеологических единиц в речи способствует также выражению отношения говорящего к людям, событиям, фактам, то есть их оценки, принятия или непринятия.

Литература

1. Большой англо-русский фразеологический словарь (ок. 20000 фразеологических единиц / А.В. Кунин. М., 2005.

2. *Ивин А.А.* Основания логики оценок М., 1970.

3. *Погорелова С.Д.* Понятие и структура оценки. 2004 / <http://frgf.utmn.ru/journal/No16/journal.htm>

4. *Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса: Монография. Волгоград, 2000.

5. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge, 1998.

6. Collins COBUILD Dictionary of Idioms. Birmingham, Glasgow, 2003.

7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition. London, Oxford, 2002.

8. *Nimmo D., Combs J.* Subliminal Politics: Myths and Mythmakers in America. New Jersey, 1980.

9. *Spears Richard A.* NTC's American idioms dictionary. Chicago, 2000.

10. *Spears Richard A.* McGraw-Hill's Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. The Most Practical Reference to the Idiomatic and Verbal Expressions of Contemporary American English. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto, 2005.

11. The American Heritage Dictionary of Idioms / Ed. by *C. Ammer*. Boston, New York, 1997.

12. <http://www.slate.com>

13. <http://www.slate.com/id/2108160>

14. <http://www.slate.com/id/2103504>

15. <http://www.tikkun.org>

16. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1009630,00.html>

СОЦИАЛЬНО-РЕГУЛЯТИВНЫЙ КОНЦЕПТ "INDIVIDUALISM" ("ИНДИВИДУАЛИЗМ") В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Гунина Л.А.

В настоящее время в связи с возрастающим интересом к когнитивной деятельности человека, связанным с исследованиями в области этно-, социопсихолингвистики, лингвострановедения и лингвокультурологии, в центре внимания научных исследований оказывается кон-

цепт. "Культурный концепт – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийные стороны" [2, с. 109]. К важнейшим культурным концептам относятся лингвокультурные ценностные доминанты – наиболее существенные для данной культуры

смыслы, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [4].

Исследуемый лингвокультурный концепт “individualism” является одним из значимых социально-регулятивных концептов в английской лингвокультуре. К социально-регулятивным концептам относятся те ментальные образования, в содержании которых главное место занимает ценностный (аксиологический) компонент, включающий ценности (высшие ориентиры) и нормы поведения.

Об английском индивидуализме говорится в работах многих авторов (Hofstede (1997), Садохин (2004), Летова (2004), Богерт (1998), Гачев (1988), Овчинников (1988), Ларина (2003), Карасик (2004)). По теории культурных измерений голландского социолога Герта Хофштеде, одним из показателей которых является индивидуализм – коллективизм, английская культура относится к индивидуалистской культуре, в которой индивидуальные цели ее членов более важны, чем цели групповые, каждый должен заботиться о себе и своей семье [3, с. 91 – 93]. Пристальное внимание к концепту “индивидуализм” в английской культуре обусловило возникновение уточняющих терминов, позволяющих охарактеризовать его с разных сторон: *creative individualism, pragmatic individualism, rugged individualism* и так далее.

Истоками английского индивидуализма являются проповедуемые протестантской церковью личные взаимоотношения с Богом, не опосредованные церковной иерархией, ослабление семейных связей. Понятие индивидуализма составляет основу протестантской трудовой этики. “Западная цивилизация держится на индивидуализме. Личность – это священо <...> Дорожить собой и любить себя – с этого реально начинается цивилизованная жизнь” [1, с. 5]. У.Черчилль писал: “Индивидуализм предлагает бесконечно последовательную и бесконечно разнообразную систему возможностей для одаренных людей, для смелых начинаний, для напряжения своих сил, для промышленности, для уверенности, для экономности” [6, с. 81].

Английские словари определяют концепт следующим образом:

Individualism – the idea that the rights and freedom of the individual are the most important rights in a society, a central belief in most western countries, especially the US [Longman Dictionary of English Language and Culture, 1998]. Individualism – 1. the principle of asserting one’s independence and individuality; egoism. 2. an individual quirk. 3. another word for laissez faire (sense 1). 4. *Philosophy*, the doctrine that only individual things exist. В синонимический ряд входят следующие слова: individualism egocentricity, egoism, free-thinking, independence, originality, self-direction, self-interest, self-reliance [Collins English Dictionary and Thesaurus]. Итак, дефиниции дают нам ключ к концепту “индивидуализм” как к признанию автономии индивидуального человека в социальных действиях и делах, признанию его прав и свобод наиболее важными в обществе.

Типичные контексты, в которых интерпретируется рассматриваемый концепт, взяты из компьютерной базы данных Британского национального корпуса (<http://info.ac.uk/bnc>). В представленных примерах индивидуализм ассоциируется со следующими концептами.

Одна из главных добродетелей западной цивилизации:

Individualism was well established as one of the cardinal virtues of Western civilization when Japan reopened her doors in the latter half of the nineteenth century.

Свобода от влияния общества:

So individualism must regard them as being in some way free from the determining influence of society, and it is this which makes the properties of individuals into a suitable stopping point for explanations.

Независимая личность:

Instead, individualism is motivated by a desire to defend the idea that individuals are autonomous agents, and thus tends to focus on a particular set of individual properties, including desires, choices, decisions and intentions.

Антиколлективизм, личная ответственность и дисциплина:

The Conservatives successfully mounted a campaign which linked welfare scroungers, individualism, anti-collectivism, breaking the dependency culture and replacing it with the enterprise culture, trade unionists as criminals, moral decline, the need for personal responsibility and personal discipline.

Типичными атрибутами индивидуализма в данных примерах являются следующие слова:

- конкурентоспособный (*Social mobility, the prospect of rising incomes and independent control of their working lives are the rewards offered for competitive individualism*);

- обособленный (*He has to compose around something, so his isolating (once strident) individualism sets him up for a Bowiesque plummet into British nationalism and a flirtation with racism with overtures to the Nazis*);

- здоровый (*A healthy individualism became an introverted one*).

Для анализа ценностной стороны концепта нами рассмотрены высказывания в пословицах и афоризмах. Можно выделить несколько типов ценностных суждений.

Каждый житель Англии – сам по себе свой собственный остров:

I am better off alone. Мне лучше быть одному. I love being free; it's the best way to be. Мне нравится быть свободным (одному) – это наилучший способ быть вообще. Never forget that you are unique, just like everybody else. Никогда не забывай, что ты уникален, как и любой другой человек. At least I do not have to count with someone else. Мне не приходится ни с кем считаться. Every tub must stand on its own bottom. Никто о тебе не позаботится так, как ты сам.

Одиночество – порой лучшее общество (Дж. Мильтон). Ведь я только всего и хочу, чтобы все всегда было по-моему. Уметь выносить одиночество и получать от него удовольствие – великий дар (Б. Шоу). Ни в одном человеке способности не раскроются до тех пор, пока он не научится жить в уединении. Чем больше уединения, тем человек сильнее (Г. Куинси). Всякий, кто любит одиночество, – либо дикий зверь, либо Господь Бог (Ф. Бэкон).

Человек должен жить своей жизнью, уважать себя, что является залогом успеха; только самоуважение может вызвать уважение других людей: *He that is ill to himself will be good to nobody. От того, кто не уважает себя, и людям толку нет. Самолюбие не так заслуживает осуждения, как недостаток самоуважения (В. Шекспир).*

Однако, для англичан не менее важно “быть одним из”:

Birds of a feather flock together. Рыбак рыбака видит издалека. There is safety in numbers. Безопаснее действовать сообща. One man no man. Один в поле не воин. It takes two to make a quarrel. Для ссоры нужны двое. One man doesn't make a dance. Один танцор – это еще не танец.

Одним из основных пороков считается любопытство, поскольку вторжение в частную жизнь, в дела, в чувства человека недопустимо:

Curiosity killed the cat. Любопытство до добра не доводит. Mind у our own business. Не лезь не в свое дело. An open door may tempt a saint. Открытая дверь может соблазнить святого.

Рассчитывать же в этой жизни англичанин может только на себя:

Man does what he can and God – what he will. На Бога надейся, а сам не плошай. Береженого Бог бережет.

Таким образом, одной из ведущих характеристик англичан является индивидуализм. Концепт “individualism” относится к числу этноспецифичных концептов-регулятивов в лингвокультуре Англии, он неразрывно связан с ключевыми ценностями английской культуры – концептами “fair play”, “common sense”, “tradition”, “gentleman”, “privacy”. Лингвокультурный концепт-регулятив “individualism”-“индивидуализм” дает моральную ориентацию поведения в различных ситуациях, подчеркивает необходимость индивидуальных усилий и определяет позицию деятеля, направляющего свою судьбу. В английском языковом сознании и коммуникативном поведении концепт “индивидуализм” имеет положительные характеристики. Он обозначает веру в первостепенную значимость индивидуума, установку на самодостаточность и личную свободу, ответственность за самого себя и право на личный выбор, опору на себя, уверенность в своих силах, неприкосновенность личной жизни, взаимоуважение.

По выделенным четырем типам социально-регулятивных концептов концепт “индивидуализм” можно охарактеризовать как утилитарный, этнический, мягкий (рекомендательный), нейтральный (для всех слоев общества).

В ходе своего развития данный концепт превратился в символ независимости человека. В основе английского индивидуализма островная психология и традиционное

отношение к личности, идущее от идеалов рыцарства. Это, в свою очередь, обусловило такие качества характера, как такт, уважение достоинства другого человека, убеждение в неприкосновенности отношений человека с Богом. Истоками английского индивидуализма являются проповедуемые протестантской церковью личные взаимоотношения с Богом, не опосредованные церковной иерархией, ослабление семейных связей. Индивидуализм, наряду с осознанием своих прав и законопослушанием, занимает важное место в пуританской этике. Индивидуализм является основой английской культуры, определяет характер государственности, законодательной системы, коммуникации между индивидами в профессиональной сфере и в быту.

Литература

1. Богерт К. Не стесняйтесь говорить, что вы любите Россию // Известия. 11 февраля 1998 г.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М., 2004.
4. Степанов Ю.С. Слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М., 1997.
5. Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М., 2001.
6. Джеймс С. Юмс. Остроумие и мудрость Уинстона Черчилля. М., 2005.
7. Collins English Dictionary and Thesaurus. London, 1995.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КОНГРУЭНТНОСТЬ ИНТЕРЛЕКСЕМ В СФЕРЕ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ

Едличко А.И.

Сходство на уровне плана содержания является одним из важнейших факторов для признания слов интернациональными. Целью данной работы является анализ переносных (метафорических) значений, выявление универсальных черт и национальных особенностей политических интерлексем в русском (РЯ), немецком (НЯ) и английском (АЯ) языках. Материалом для исследования послужили политические интерлексемы в количестве 1161 единицы (по 387 слов в каждом языке).

Метафорическое значение наблюдается в исследуемом материале одновременно у 162 слов (то есть по 54 единицы в каждом из исследуемых языков). К ним относятся такие интерлексемы как *шпион / (der) Spion / spy, деспот / (der) Despot / despot, династия / (die) Dynastie / dynasty, иммунитет / (die) Immunitat / immunity, империя / (das) Imperium / empire, режим / (das) Regime / regime, тиран / (der) Tyrann / tyrant, тирания / (die) Tyrannei / tyranny* и другие.

Метафорический перенос, как известно, основан на общности признаков

обозначаемых денотатов, в основе такого переноса лежит аналогия. На сходстве поведенческой тактики (внутреннее сходство) основан, к примеру, перенос значения в интерлексемах *дипломат (РЯ) – (der) Diplomat (НЯ) – diplomat (АЯ)*. В семантической структуре каждого слова выделяются значения, приведенные в табл. 1.

Сопоставление семантических структур исследуемых полисемантов указывает на неодинаковый состав ЛСВ в интерлексемах: три ЛСВ в русском слове и по две ЛСВ в единицах НЯ и АЯ. Известно, что системность ЛСВ в пределах структуры многозначных интерлексем поддерживается их определенной зависимостью друг от друга. Такая взаимозависимость обусловлена неодинаковым семантическим весом различных ЛСВ в рамках единой семантической структуры, наличием прямого ЛСВ (№ 1 в исследуемых языках), которое является основным, наиболее распространенным. Смысловая связь между ЛСВ 2 и ЛСВ 1 в исследуемым словах основывается на ассоциативных признаках, связанных с

Таблица 1

<i>дипломат</i> (РЯ) [4, с. 491]	<i>(der) Diplomat</i> (НЯ) [6]	<i>diplomat</i> (АЯ) [9, с. 388]
1. Должностное лицо ведомства иностранных дел, уполномоченное осуществлять официальные сношения с иностранными государствами	1. Hoherer Beamter im auswärtigen, diplomatischen Dienst, der bei einem fremden Staat akkreditiert ist u. dort die Interessen seines Landes vertritt	1. Representative of a government who conducts relations with the governments of other nations; person whose career or profession is diplomacy
2. <i>Перен.</i> : человек, добивающийся своих целей тонким и умелым отношением с людьми	2. Jmd., der geschickt u. klug taktiert, um seine Ziele zu erreichen, ohne andere zu verargern	2. A person skilled in dealing with other people; tactful person
3. Небольшой плоский чемодан; то же, что и кейс	3. –	3. –

представлением об обозначаемом существительным денотате. Зависимость метафорических значений от прямых очевидна, в метафорических значениях (ЛСВ № 2 всех слов) эксплицируются качества, присущие человеку, профессионально занимающемуся дипломатией: умение добиваться поставленной цели, коммуникативные навыки, способность вести себя деликатно, соблюдать такт. Однако в этих значениях не наблюдается экспликации существенных для прямого значения элементов (“высшее должностное лицо”, “представитель правительства” и других), в этих ЛСВ отражаются ассоциативные признаки, которые являются воссозданием представления, связанного с обозначаемыми данными словами лиц. Нельзя не отметить наличие национально-специфической информации в интерлексеме *дипломат* (РЯ). Согласно дефиниции, русское слово, в отличие от немецкого и английского, содержит еще один ЛСВ: “небольшой плоский чемодан; то же, что и кейс”. Появление данного ЛСВ связано с метонимическим переносом и осуществляется по модели “человек” – “портфель, который несет человек”.

Сходство между предметами и явлениями в разных языках может иметь в наименованиях различные стилистические и оценочные коннотации. Семанти-

ческий компонент оценки реализовывается по-разному, отражая национальные особенности языковых социумов. Мы выявили 15 единиц, содержащих схожие метафорические значения, но в то же время имеющих различные оценочные компоненты в трех языках: *капиталист* / *(der) Kapitalist* / *capitalist*, *каста* / *(die) Kaste* / *caste*, *клан* / *(der) Klan* / *clan*, *патриарх* / *(der) Patriarch* / *patriarch*, *политика* / *(die) Politik* / *politics*.

Примером различной коннотативной отнесенности являются интерлексемы *капиталист* (РЯ) – *(der) Kapitalist* (НЯ) – *capitalist* (АЯ). Дефиниционный анализ показывает, что при общности метафорического значения данных слов во всех трех языках наблюдаются особенности оценочного и стилистического характера, маркированные в лексикографических источниках с помощью помет. Так, в РЯ переносное значение интерлексемы *капиталист* трактуется как “разг. шутил. богатый, разбогатевший человек” [4, с. 334], что практически тождественно ЛСВ английского слова *capitalist* – “loosely a wealthy person” [9, с. 208] и метафорическому значению немецкого *(der) Kapitalist* “(ugs. abwertend) jmd., der uber viel Geld verfügt” [5, с. 401]. Разговорный характер данных слов маркируется с помощью соответствующих стилистических помет (*разг.* – *ugs.* – *loosely*). Однако,

в отличие от шутивого употребления значения в РЯ и нейтрального в АЯ, немецкий коррелят пейоративен. Экспликация пейоративности выражается с помощью оценочной пометы *abwertend*.

Переносные значения в данных примерах развивают важный элемент основных, прямых значений: “тот, у кого имеются деньги” (ср. прямое значение рус. “представитель господствующего класса в капиталистическом обществе, собственник капитала, использующий труд наемных рабочих” [4, с. 334]; нем. “Anhänger des Kapitalismus” [5, с. 401]; англ. “a person who has capital, an upholder of capitalism” [9, с. 208]). Метафорическое значение, как бы освобождаясь от таких конкретизирующих признаков, как “представитель доминирующего класса в капиталистическом обществе”, “который использует наемную силу”, тем не менее, сохраняет существенную составляющую “наличие материальных средств, капитала”, что является основным признаком такого общественно-экономического строя как капитализм.

Названные переносные значения возникли в исследуемых языках относительно недавно, в XX веке, и непосредственно связаны с первичными нейтральными наименованиями, обозначавшими собственника капитала. Однако, в отличие от АЯ, первичные номинации в РЯ и НЯ претерпели значительные семантические изменения, обусловленные особенностями общественно-политического развития России и Германии в XX в. Пейоративной окраской отличался “агитаторский вокабуляр” [7, с. 208] немецкого политического языка ГДР, к которому относилась и лексема (*der*) *Kapitalist*. Можно предположить, что отрицательная коннотация, которой обладало слово ранее, закрепилось за современным переносным значением.

Интересно, что современная метафорическая номинация в РЯ тесно перекликается с дефиницией, приводимой еще в XIX в. В. И. Далем: “капиталист м., капиталистка ж. <...> – богач, у кого много денег” [1, с. 87], а не с пейоративными значениями слова, характерными для периода советского РЯ (Ср. “обладатель капитала, эксплуатирующий (sic!) наемных рабочих” [2, с. 159]; “обладатель ка-

питала, эксплуатирующий наемных рабочих, эксплуататор, принадлежащий к классу буржуазии” [3, с. 169]). Современное метафорическое значение слова в РЯ не содержит пейоративных коннотаций, хотя и является отражением резкого изменения отношения россиян в постсоветский период к различным “реалиям” социалистического и капиталистического обществ.

Обобщая вышесказанное, отметим, что интерлексемы, имеющие смысловое совпадение в прямых значениях, обладают также общими переносными значениями. Метафорический перенос осуществляется благодаря мыслительной деятельности человека, он не определяется денотативным значением слова. Семантическая конгруэнтность в сфере метафорических значений обусловлена интернациональностью процессов метафоризации в языках и совпадением экстралингвистических диапазонов. У слов, проявляющих общность семантики, нередко наблюдается различная узуализация, которая маркируется в словарях с помощью помет, отражающих национальную специфику.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989. Т. 2.
2. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лёхина и др. Изд. 4-е. М., 1947.
3. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лёхина и др. Изд. 7-е, стереот. М., 1952.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2006.
5. Duden. Das Fremdwörterbuch / Hgg. Dudenredaktion. Bd. 5. 6., überarb. u. erw. Aufl. Mannheim u.a., 1997.
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. CD-ROM. 5. Aufl. Mannheim, 2003.
7. Stedje A. Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde. 5., unveränd. Aufl. München, 2001.
8. The New Shorter Oxford English Dictionary (on historical Principles): V. 1 – 2 / Ed. by L. Brown. Vol. 1. Oxford, 1993.
9. Webster’s New World College Dictionary / Ed. in chief V. Neufeldt. 3rd ed. USA, 1997.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЬЕТНАМСКИХ КСЕНОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Титова О.К.

С позиции каждого отдельного языка, окружающие его культуры можно разделить на внутренние (свои культуры) и внешние, или культуры иноязычных народов [1, с. 9 – 10]. Так, если в качестве примера взять английскую культуру, то вьетнамская культура оказывается внешней (иноязычной) культурой по отношению к ней. Ксенонимы – это языковые единицы, обозначающие элементы внешних культур [1, с. 4, 20]. В данной статье мы поговорим о способах введения вьетнамских ксенонимов в англоязычные тексты.

Анализ англоязычных текстов о культуре Вьетнама показал, что обозначение элементов вьетнамской культуры в текстах английского языка осуществляется, в основном, двумя способами.

1. Введение в текст ксенонима-транспланта, например: *thuốc láo* [3, с. 60] (вид табака).

Данный англоязычный ксеноним-трансплант полностью соответствует вьетнамоязычному этимону-идиониму (термин В.В. Кабакчи [1, с. 19]), или специфическому элементу внутренней культуры. Это достаточно удобный способ в случае с нашим практическим материалом, поскольку вьетнамский и английский языки пользуются системой латинизированного письма (с некоторыми отличиями). Введение в текст подобных ксенонимов-трансплантов сопряжено с трудностями в отношении передачи некоторых вьетнамских букв (например, *đ*, *ư*) и диакритических знаков. Модифицированные буквы с диакритическими знаками, как и сами диакритические символы, либо не передают совсем, либо передают частично: *thuoc lao* [7, с. 50] соотносится с вьетнамским этимоном *thuốc láo*; *dan bầu*, цитра [4, с. 33] соответствует

вьетнамоязычному этимону *đàn bầu*. Отсутствие диакритиков может иметь несколько объяснений: во-первых, это может быть связано с определенными техническими трудностями (отсутствие шрифта в программе); во-вторых, это может быть одним из признаков ассимиляции слова; в-третьих, с прагматической точки зрения, диакритические знаки не являются релевантными для монолингвов, знающих только английский язык, и билингвов, чей первый язык не вьетнамский. Преимущество данного способа введения ксенонима в английский текст состоит в том, что все ксенонимы-транспланты являются *обратимыми* [1, с. 48], когда возможен однозначный переход ксенонима к его этимону-идиониму. Данный способ можно считать оптимальным вариантом обозначения данного элемента внешней культуры.

2. Опосредованное заимствование [1, с. 84] или введение в текст ксенонимов-калек.

Калькирование, или опосредованное заимствование, значительно облегчает процесс восприятия ксенонима англоязычными носителями и дальнейшее его воспроизведение, поскольку, как и заимствование, “способно обеспечить ксенонимическую обратимость” [1, с. 105]. Вьетнамские идионимы подвергаются, в основном, лексическому калькированию. Например, *Water Puppetry* [5, с. 357] – лексическая калька с вьетнамского идионима *múa rối nước*, где *múa rối* отождествляется с англоязычным коррелятом *puppetry*, *nước* – с англоязычным полионимом *water* (полионимы – существительные и субстантивные словосочетания, выступающие в качестве обозначения элементов окружающего мира, которые представлены во всех или в большей части существующих в настоящее время культур народов

мира [1, с. 7, 19]); Mid-Autumn Festival [3, с. 69] представляет кальку с вьетнамских идионимов *Tết* (Festival) *Trung* (Middle) *Thu* (Autumn, Fall) [2, с. 1807, 1917, 2097], что в комплексе обозначает название праздника Середины Осени – Tet Trung Thu. Калькируются, в основном, наименования многочисленных праздников, отмечаемых как на территории всего Вьетнама, так и в отдельных его регионах. При этом практикуется поочередное использование ксенонима-идионима с его калькируемой формой в рамках одного и того же текста. Кроме лексических ксенонимов-калек, в текстах о Вьетнаме на английском языке встречаются и гибридные ксенонимы (термин В. В. Кабакчи [1, с. 105]), которые в отечественной лингвистике принято называть “полукальками”, например:

... The “*Tết of Cold Food*” commemorates an event of Chinese antiquity [3, с. 240].

Составной частью гибридных ксенонимов становятся полионимы английского языка *cold, food*, которые сочетаются с заимствованным ксенонимом *Tết*. К разряду гибридных ксенонимов следует также отнести ксенонимы **Vietnamese, Vietnamize** [6, с. 618 – 619], **Vietnik** [6, с. 619], состоящие из двух компонентов. Освоенный элемент *Vietnam* был использован в качестве основы для суффиксального образования. Разновидностью гибридных ксенонимов являются те образования, в которых ксеноним сопровождается пояснительным полионимом, например:

On a table, the parents would lay on fruits, ... white and elastic *bánh dẻo cakes*, moon-shaped yellow *bánh nư’ớng* [3, с. 246].

Гибридные ксенонимы (как один из способов обозначения элементов внешних культур) очень удобны для использования, поскольку присутствие заимствованного компонента обеспечивает обратимость данного обозначения. Его легче запомнить и воспроизвести. По мере освоения ксенонима отпадает необходимость в использовании пояснительного полионима, выступающего в качестве уточняющего элемента в гибридном образовании. Несмотря на очевидные положительные моменты, В.В. Кабакчи указывает на негативные особенности таких наименований. С одной стороны, заимствованный

компонент затрудняет использование ксенонима в среде неспециалистов, с другой – переводной компонент снижает точность ксенонима, создавая трудности для обратимости [1, с. 106].

Рассматривая текстуальное использование вьетнамских ксенонимов, следует отметить, что для неспециалиста идентификация нужного элемента вьетнамской культуры может быть связана с определенными трудностями. Так, неподготовленный читатель вполне способен принять вьетнамские ксенонимы типа: 1) *đán nguyệt* и *nguyét*, 2) *hat cheo* и *cheo*, встречающиеся в текстах, за разные ксенонимы. В действительности, эти ксенонимы используются для обозначения одних и тех же понятий: 1) *лунная цитра*, 2) *опера*. Здесь, вероятно, действует принцип лексической экономии, когда при межкультурной коммуникации опускается родовое понятие, не препятствующее пониманию. Принцип языковой экономии заставляет выбирать наиболее простой вариант межъязыкового контакта. В конечном итоге закрепится тот вариант, который легче запоминается и чаще всего используется, как в случае словарного ксенонима *Tet* – вьетнамский Новый год по лунному календарю. Данная форма используется параллельно с наименованием *Tet Nguyen Dan*, дословно означающим “праздник Нового года”. Лексикографические источники фиксируют односложный ксеноним *Tet* [6, с. 835], который именно в таком виде часто используется и в языкоисточнике в значении “Новый год по Лунному календарю”.

Литература

1. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. СПб., 1998.
2. Bui Phung. Vietnamese English Dictionary. Hanoi, 2000.
3. Huu Ngoc. Wandering through Vietnamese Culture. Hanoi, 2006.
4. Goodman J. E. Uniquely Vietnamese. Hanoi, 2005.
5. Mai Ly Quang. Vietnam. From Past to Future. Hanoi, 2007.
6. Oxford English Dictionary / Ed. by J. Murray, H. Bradley, W. Craigie, C. Onions. 2nd ed. Oxford, 2000. Vol. 1 – 12.
7. Vietnam: Tourist guidebook / Ed.-in-chief: Vu An Chuong. Hanoi, 2001.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ “КОНФЛИКТ” В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бараева О.Г.

Слово “конфликт” пришло в русский и другие языки из латыни. Это одно из тех международных слов, которые радуют переводчиков, так как оно не нуждается в переводе: и звучание, и значение его во всех языках примерно одинаково. В русском языке данное слово стало употребляться с XX века. В классическом “Толковом словаре живого великорусского языка” В. Даля его еще нет. А современный “Толковый словарь русского языка” С.И. Ожегова не только содержит это слово, но и поясняет его примерами, из которых видно, что в XX веке оно имеет очень широкую область применения.

При исследовании процесса концептуализации необходимым этапом является изучение лексического уровня. При отборе единиц, становящихся в дальнейшем предметом группировки, семантического толкования, выявления их коннотативной составляющей, мы учитывали особенности репрезентации концепта “конфликт” для характеристики национальной особенности русского этноса, внутреннего и внешнего мира человека, а также наиболее типичных житейских ситуаций.

Сопоставительное изучение словарных статей нескольких различных по времени и методике создания толковых словарей позволило наиболее полно раскрыть семантику слова “конфликт” и выявить следующие характерные признаки номинируемого понятия: Конфликт – 1. столкновение, разногласие, противоречие, отсутствие мира, борьба между индивидумами, социальными группами, религиозными организациями, государствами; 2. син. *ссора, распря, раздор, размолвка, свара, столкновение, стычка, схватка, разлад, несогласия, столкновение; бой, сражение, битва, брань, драка, свалка; нелады* (разг.), *неполадки* (разг.),

перепалка (разг.), *перебранка* (разг.), *потасовка* (разг.), *рукопашная* (разг.), *схватка* (разг.); *баталия* (устар.), *побоище* (устар.), *сеча* (устар. и выс.), *сшибка* (устар.); *коллизия* и так далее; 3. перен. “состояние напряженности в отношениях; война; конфликт технических устройств. конфликт между компьютерными программами; конфликт между видами живых организмов”.

Таким образом, значительная разветвленность лексикографического представления слова “конфликт” подтверждает представление о том, что этот концепт является одним из важнейших в русском языковом сознании и занимает значительное место в языковой картине мира русского народа. Об актуальности этого понятия свидетельствует и тот факт, что слово “конфликт” стало особенно подробно толковаться в последние 15 лет во всех современных словарях русского языка, даже очень кратких.

Анализ лексикографических источников показал, что лексико-семантическое поле “конфликт” в русской языковой картине мира имеет ядро и периферию, которые выделяются на основе частотности употребления и включают различные лексико-семантические группы слов (ЛСГ), отражающих основные словарные значения лексемы “конфликт”.

При отборе лексических единиц, составляющих поле лексемы “конфликт”, учитывались в основном имена существительные (как наиболее полно характеризующие многообразие предметного мира, связанного с конфликтом) и глаголы с общей семой “конфликтность”. Бесспорно, конечное количество лексем, образующих семантическое поле лексемы “конфликт”, как и репрезентантов концепта “конфликт”, назвать сложно в силу объективных причин.

Исследование синонимии как составляющей парадигматического измерения концепта представляется важным благодаря «закону притяжения синонимов» С. Ульмана [4]. Этот закон указывает на значимость различных аспектов культуры, названия которых подробно синонимизированы в языке, а также дает своего рода индекс содержания культуры. Сопоставление синонимических рядов, входящих в исследуемую концептуальную область, по нашему мнению, позволило выявить содержание культуры, с одной стороны, в сопоставлении понятия «конфликт», а с другой – русского языка в целом применительно к понятию «конфликт».

Наиболее академично и полно синонимические связи лексемы «конфликт» отражены в «Словаре синонимов русского языка» З.Е. Александровой. Привлекает также и то, что в концепции его составителей «синонимами считаются слова, выражающие одно и то же понятие, тождественные или близкие по значению» [1]. Такое понимание не позволяет отдаляться от центральной зоны изучаемого объекта. Словарь включает общелитературную лексику современного русского языка, а также разговорные, просторечные слова и выражения, слова устарелые и поэтизмы, которые представляют интерес для данной работы.

Лексема «конфликт», как показывает исследуемый нами материал, имеет синонимы (71), которые составляют ее семантическую парадигму и, соответственно, являются источником декорирования концептуальной картины мира носителями языка.

При описании концепта «конфликт» нельзя оставить без внимания его глагол «конфликтовать», который имеет следующие грамматико-семантические характеристики: *кто, с кем, против кого (находиться в состоянии конфликта с кем-либо, угрожать конфликтами, объявлять конфликтное противостояние)*.

Обилие различных толкований говорит о том, что слово «конфликт» стало занимать важное место в сознании человека, находит постоянно личностную оценку.

Как известно, толковые словари фиксируют лишь небольшую часть значений, присущих какому-либо слову. За их пределами остались представления и ассо-

циации, связанные со словом «конфликт», свойственные носителям русского языка в обыденной жизни. Эти связи могут быть проанализированы лишь с опорой на тематические словари [1].

Так, конфликт в русском языковом сознании связывается с *ссорой, с раздором, с распрей, с столкновением, с схваткой, с дракой, с битвой, с боем, сражением, с бранью* (в значении «войны», «битвы»).

Конфликт вызывает у людей *агрессию, вражду, гнев, грубость, жестокость, негодование, протест, раздражение, тревогу, печаль, отчаяние, смятение, шок, ярость*.

Конфликт приводит к *бандитизму, лжи, мятежу, насилию, кровопролитию, недоумению, обману, преступлению, противоречию, схватке, ущербу*.

Через конфликт человек проявляет свое отношение к *смыслу жизни: смерти, счастью, злу*.

В конфликте выявляются такие человеческие качества, как *верность, гордость, лживость, совесть, сопереживание, стыд, страсть, тщеславие, упрямство, цинизм, черствость, честолюбие, честь, эгоизм*.

Таким образом, многочисленные интерпретации конфликта в лексике русского языка подтверждает тот факт, что «конфликт» становится одним из важных концептов русской языковой культуры. Об этом свидетельствуют сочетаемостные возможности данной лексической единицы, его возрастающая активность в языке, частотное употребление в устной и письменной речи в различных контекстах.

Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М., 2001.

2. Исаева Л.А., Тимощенко С.А. Методика комплексного концептуального анализа (на примере национально-культурного и индивидуально-авторского концепта *дом* // Славянские языки и культура. Материалы международной научной конференции. Тула, 2007. С. 26 – 29.

3. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М., Морковкин В.В. Тематический словарь русского языка. М., 2000.

4. Ульман С. Семантические универсалии // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1970. Вып. V.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ “ОБЩНОСТЬ ЛЮДЕЙ” В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ НОМИНАЦИЙ НАУК ОБ “ЭТНОСЕ”

Баматгиреева М.В.

Научная картина мира по своей сути составляет основание научного знания, благодаря которому достигается целостность предметной области, определяется стратегия научного поиска и во многом обеспечивается включение результатов научной деятельности в культуру соответствующей исторической эпохи [1]. Как и история любой области научного знания, свидетельствующая, что ее возникновение обусловлено практически потребностями людей, так и организация любой терминосистемы является результатом достаточно длительного и сложного процесса, так как зависит от тех или иных факторов, условий и их взаимодействий.

Переход предметов изучения одних наук в пределы других (возможность одновременного изучения одних явлений с разных сторон и разными науками) напрямую связан с расширением объекта изучения каждой науки. Первоначальные представления об общности людей позволили определить и выявить из общелитературной лексики единицу *этнос* как особый исторический тип социальной группы коллективного существования людей. Любое из понятий и определений, соотносенных с определенной областью знания, проблемой, темой и так далее, можно считать микросистемой или концептуализацией, так как они связываются друг с другом на логико-понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном, грамматическом уровнях. В лингвистике процесс концептуализации истолковывается как “некоторый “сквозной” для разных форм познания процесс структуризации знаний и возникновения разных структур представ-

ления знаний из неких минимальных концептуальных единиц” [2, с. 93].

Наименования наук об этносе, их понятия и определения имеют серьезную самостоятельную концепцию (без раскрытия их содержания представления об анализируемой терминосистеме считаются неполными), вся совокупность которых есть фиксация существующей на данном этапе общенаучной концептуализации термина “этнос”. Например, *этнология* – наука об этносе [3]; то же, что и этнография [4]; наука о сравнительном изучении культур; наука, изучающая процессы формирования и развития различных этнических групп, их идентичность, формы их культурной самоорганизации, закономерности их коллективного поведения и взаимодействия, взаимосвязи личности и социальной среды, закономерности возникновения, функционирования и взаимодействия этнических систем, особенности материальной и духовной культур народов мира, этнические и межэтнические процессы [5].

Называние нескольких понятий одной лексической формой (значением), избыточность средств выражения понятия, использование нескольких специальных единиц для именованного одного понятия – явления неизбежные, поскольку могут встречаться во всех областях знания или объясняться несхожими точками зрения на природу явления, что дает основание характеризовать исследуемую терминологическую систему как формирующуюся и обладающую достаточно широким объемом номинативных средств для уточнения близких по значению понятий. Однако система наименований – это лишь общее представление, по-

сколькo для полноценного содержания тех или иных понятий необходим дальнейший углубленный и расширенный анализ входящих в них элементов. Очевидно, в языке науки важна повторяемость элементов для выражения схожих понятий.

Так, для терминологии характерна активизация словообразовательных типов, усиление их регулярности и повышение их продуктивности, о чем свидетельствуют термины-номинанты наук об этносе, в состав которых входит продуктивный международный элемент *этно-* – первая часть сложных слов со значением: 1) “относящийся к народу”: *этногенез, этногосударство, этноконфликты, этнократия, этносфера, этноцентризм, этноэволюционизм*; 2) для наименования наук: *этноакмеология, этноантропология, этноархеология, этноботаника, этногенезоведение, этногеография, этнография, этнодемография, этноистория, этноконфликтология, этнокультурология, этнолингвистика, этнология, этномедицина, этнометодология, этномузыкология, этнонимика (этнонимия), этнопедagogика, этнополитология, этнопсихология, этнопсихоллингвистика, этнорелигия, этносексология, этносемиотика, этносоциология, этностатистика, этноэкология, этноэкономика, этноэтика*; 3) для наименования лиц по профессиональному занятию, связанному с определенной отраслью знания: *этнолог, этнограф, этнодемограф, этнолингвист, этнопедagog, этнополитолог, этнопсихолог, этносоциолог, этноэколог*; 4) для наименований направлений, областей знаний, процессов, систем, свойств, объектов (исследований): *этнобольшинство, этногенез, этнодифференциация, этноинтеграция, этноконфессия, этноним, этносистема, этносубъект, этносфера, этнотерритория, этнотрансформация, этнофор, этноцентризм*.

Основные способы терминообразования номинаций осуществляются с помощью продуктивных морфемных и синтаксических типов: семантический тип, морфологический тип (образование имен существительных и имен при-

лагательных с помощью префиксации международных элементов: *алло-, ав-то-, де-/дез-, макро-, микро-, поли-, суб-, супер-* и других; образование имен существительных с суффиксами *-изаци- (я), -изм*; имен прилагательных от сложных с элементом *этно-* имен существительных с продуктивными суффиксами *-ск-/-ическ*), синтаксический тип (за счет образования словосочетаний: регулярные бинарные термины образованы по продуктивным моделям *П+С/С+П/Прич.+С, С+Ср.*; трехсловными продуктивными являются модели: *П+П+С, П+С+Ср, С+Пр+Ср* и так далее).

Таким образом, *терминосистема* (как совокупность терминов) обеспечивает номинацию понятий определенной области знаний и сферы деятельности, объединенных между собой различными связями (логическими, семантическими, синтаксическими и иными отношениями). Системное мышление как способность целостного видения мира способствовало развитию системного комплекса наук об этносе (*этно-науки, этно-сайенса*), который осуществляется путем взаимодействия новых гипотез, концепций, направлений, что отражается на понятийном аппарате терминологических систем, тенденциях их продуктивного развития.

Исследование формирования и современного состояния терминологии наук об этносе в современном терминоведении ново и актуально в методологическом, теоретическом, типологическом и лингвистическом планах.

Литература

1. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
2. Наука в культуре. М., 1998; Ермакова Е.Е. Философия. М., 2004.
3. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. СПб., 2002.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 1998.
5. Тавадов Г.Т. Этнология. М., 2002.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Литвинов А.В., Подольская И.А.

Подготовка студентов различных профилей и направлений обучения иностранному языку всегда пользовалась вниманием специалистов-методистов. В ходе реформы высшего образования и разработки государственных образовательных стандартов, изучения европейского опыта обучения языкам была разработана компетентностная модель билингвальной личности. Одной из компетенций, которые определены в качестве целей обучения иностранному языку в высшей школе, названа переводческая компетенция.

Общей современной тенденцией обновления методических основ преподавания иностранного языка в современном вузе является введение многоаспектного и многопрофильного социокультурного лингвострановедческого, социолингвистического, коммуникативно-прагматического, межкультурного) преподавания иностранного языка для специальных целей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранным языкам, а также задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции предполагают несколько иное понимание роли профессиональной иноязычной компетенции выпускника. Если раньше считалось достаточным умение читать и понимать специальную литературу, то сегодня от специалиста требуются умения постоянного поиска новой информации на иностранном языке, ее переработки, обмена информацией, содержащей специальные знания. Современная компетентностная модель профессионального пользователя иностранного языка включает не только знание иноязычной культуры страны изучаемого языка, но и умение сопоставлять ее политические, экономические, этические и языковые особенности.

Проблема обучения переводу студентов нефилологического профиля была поставлена в современных методических исследованиях не так давно. Можно отметить исследования И.И. Халеевой [1], В.Н. Комиссарова [2], А.В. Штанова [3], Е.Е. Аксеновой [4], Н.Н. Кондрашовой [5], Н.Г. Инютина [6]. В указанных работах затрагиваются различные аспекты изучения места обучения переводу студентов нефилологических специальностей. Так, в исследовании И.И. Халеевой говорится о важности переводческой компетенции и необходимости ее формирования на различных этапах обучения иностранному языку, в исследовании В.Н. Комиссарова определяется содержание и структура переводческой компетенции, в работах А.В. Штанова и Е.Е. Аксеновой рассматривается социолингвистическая и социокультурная составляющие в системе знаний и умений переводчика, а в диссертационных исследованиях Н.Н. Кондрашовой и Н.Г. Инютина исследуются различные вопросы формирования переводческой компетенции.

В.С. Слепович в работе «Курс перевода», пытаясь полно охарактеризовать умения переводчика, говорит, что для успешного выполнения поставленных перед ним задач переводчик должен обладать определенными знаниями и навыками: «1) иметь определенный запас слов иностранного языка (в том числе специальной терминологии в определенной области знаний); 2) знать грамматику иностранного языка, иначе слова останутся лишь «кирпичами», из которых не удастся ничего «построить»; 3) владеть техникой перевода и уметь эффективно пользоваться словарем (прежде чем открывать словарь, необходимо знать по формальным признакам, к какой части речи относится незнакомое слово; знать все осо-

бенности построения словаря); 4) иметь представление об области знания, к которой относится переводимый текст (а в идеале – хорошо ориентироваться в ней)” [7]. Однако, как видим, автору удается только очертить круг специальных вопросов, которые стоят перед специалистом лишь на этапе восприятия иноязычного текста. Проблема точного определения содержания и структуры переводческой компетенции как в отношении к профессионалу, так и в отношении к специалистам других областей знания, использующих иностранный язык в профессиональной коммуникации, так и остается нерешенной до настоящего времени.

Совершенно очевидно, что уровень владения иностранным языком, достижение которого является целью обучения не только в вузе, но и в полной общеобразовательной школе, предполагает овладение умениями перевода. Современные исследования представляют переводческую компетенцию как совокупность коммуникативной, языковой (лингвистической) и технической (технологической) компетенций. Техническую компетенцию можно назвать собственно переводческой (в узком смысле этого термина). Структуру компетенции переводчика можно представить как комплекс умений и навыков, направленный на информативный анализ текста на одном языке и передачу извлеченной информации путем создания текста на другом языке.

Содержание собственно переводческой компетенции многократно подвергалось анализу в различного рода исследованиях. Было выявлено, что в содержании, представленном как комплекс умений, обнаруживается множество составляющих, которые одновременно входят в другие формируемые на данном этапе компетенции. Учет этих межкомпетентных связей и параллелей может существенно оптимизировать работу преподавателя по обучению переводу студентов нефилологического профиля.

При изучении иностранного языка на гуманитарных факультетах нефилологических специальностей перед студентами и преподавателями ставятся вполне конкретные задачи овладения умениями и навыками речевого общения в пределах традиционных сфер коммуникативной

деятельности, а также умениями поиска и чтения литературы по специальности, навыками речевого общения в рамках профессиональной деятельности, умениями реферирования и аннотирования литературы по специальности как на родном, так и на иностранном языке, умения выстраивать иноязычную коммуникацию в рамках профессионального дискурса, быть полноправным его участником. Поэтому важность формирования у студентов необходимой для будущей профессиональной деятельности переводческой компетенции, связанной с использованием иностранного языка, является очевидной. Постановка данной проблемы требует проведения специальных методических исследований, связанных не только с содержанием переводческой компетенции в отношении к непрофессиональным пользователям иностранного языка, но также и с исследованием потребностей будущих специалистов в определенных умениях, с межкомпетентными связями, которые, как правило, и лежат в основе формируемых переводческих умений и навыков.

Традиционное содержание практического курса перевода связывается с исследованием и изучением определенных теоретических сведений (о роли перевода в межкультурной коммуникации; о переводимости, эквивалентности и адекватности в переводе; о переводческих соответствиях и переводческих трансформациях, о видах перевода и так далее) и приобретением собственно технологических умений, направленных, прежде всего, на овладение синонимическими средствами языка. Приводимый перечень знаний неразрывно связан с определенным комплексом умений, составляющих переводческую компетенцию.

Важнейшей составляющей переводческой компетенции и одновременно необходимым условием ее формирования является коммуникативная компетенция определенного уровня владения иностранным языком, позволяющего воспринимать и передавать когнитивную, эмоциональную и эстетическую информацию на родном и иностранном языке, а также и лингвистическая компетенция, связанная с умениями анализировать и интерпретировать единицы языка и речи.

Переводческая компетенция также довольно тесно связана с социолингвистической, социокультурной, дискурсивной и межкультурной компетенциями, которые в совокупности позволяют выстраивать стратегии и тактики перевода на каждом его этапе.

Необходимо отметить, что, хотя переводческая компетенция существенным образом отличается от коммуникативной и представляет собой набор специфических умений и навыков, следует обратить внимание на ее определенную связь с коммуникативной компетенцией и охарактеризовать данную связь как двустороннюю. Безусловно, уровень коммуникативной компетенции носит определяющий характер по отношению к компетенции переводческой, но и содержание последней существенным образом дополняет коммуникативную компетенцию, повышая ее уровень. Еще одной составляющей переводческой компетенции является умение определять тип, жанр, тематические и функционально-стилистические параметры текста. Названные умения лежат в основе дискурсивной компетенции, формирование которой применительно к письменному дискурсу относится к высшим уровням владения языком и проявляется также в способности адекватно передавать коммуникативно-функциональное содержание исходного материала равноценными средствами переводящего языка.

Таким образом, умения, лежащие в основе переводческой компетенции, составляют центральное звено и других формируемых в процессе преподавания иностранного языка в вузе компетенций, прежде всего, коммуникативной и дискурсивной, что, несомненно, облегчает решение задач обучения переводу. Перечисленные умения могут быть использованы как определенный фундамент для постановки и решения конкретных задач, связанных с формированием переводческих умений студента-гуманитария.

Более конкретные умения, описывающие так называемую технику перевода, довольно разнообразны, их можно разделить на три группы в зависимости от этапа и вида переводческой деятельности: 1) умения, определяющие стратегию восприятия текста перевода; 2) умения,

определяющие стратегию формирования образа текста перевода и стратегию воссоздания этого образа на языке перевода; 3) умения, связанные со способностями адекватного построения текста на языке перевода.

Данные группы умений также не являются изолированными, а непосредственно связаны с определенными группами умений и компетенций. Так, умения, определяющие стратегию восприятия текста перевода, неразрывно связаны с целым комплексом лингвистических, коммуникативных, социокультурных, социолингвистических и межкультурных знаний и умений.

Процесс понимания иноязычного текста практически не описан ни в лингвистике, ни в психолингвистике, ни в методике обучения языкам. Это во многом объясняется тем, что до настоящего времени отсутствуют признанные модели восприятия текста на родном языке, хотя попытки построить такие модели постоянно рождаются не только в названных выше научных областях, но также и в литературоведении, современной теории дискурса.

Отметим, что, описывая по-разному механизм восприятия текста, в основе которого лежит отождествление "внутреннего слова" (Л.С. Выготский), определение типа и значения глубинной конструкции (Н. Хомский), установление типа текста в целом, исследователи приходят к невозможности адекватного восприятия текста, объединяя воспринятые пропозиции в термине "образ текста", под которым следует понимать общий компонент содержания, доступный для восприятия носителям данного языка.

"Для переводчика как рецептора очень важно достичь такого уровня знаний и эстетической восприимчивости, который позволял бы воспринимать весь объем объективно содержащегося в тексте смыслового и эмоционального содержания", – пишет В.С. Виноградов [8], отмечая особенности переводческого восприятия текста. Разумеется, что сложности процесса восприятия и интерпретации текста во многом определяются его жанровыми особенностями, вследствие которых происходит наполнение его смысловой структуры за счет

формирования подтекста, отсылок к другим текстам.

Студенты, изучающие иностранный язык в высшем учебном заведении, должны уметь понимать и переводить тексты определенных жанровых форм, которые не отличаются высокой степенью интертекстуальности. Речь может идти о специальных научных и научно-популярных текстах, текстах СМИ и учебной литературе. Для понимания данных текстов, помимо необходимой речевой и языковой компетенций, достаточно довольно специфического комплекса навыков и умений, связанных с дискурсивными способностями в полной мере охватывать содержание текста, выделять главную мысль и коммуникативное намерение автора, сегментировать исходный текст с целью извлечения из каждого сегмента доминирующей информации для создания опорных смысловых пунктов перевода, а также специальных переводческих умений, связанных с профессиональным использованием словарей, справочников, банков данных, владением навыками работы на компьютере с текстовыми редакторами, электронными словарями, энциклопедиями и так далее.

При характеристике второй группы умений, определяющих стратегию формирования образа текста перевода и стратегию воссоздания этого образа на языке перевода, необходим более сложный комплекс знаний, умений и навыков, которые можно признать собственно переводческими. Среди них также нужно отметить и общие умения, входящие в состав других компетенций. К языковой компетенции студентов относятся умения производить сопоставительный анализ исходного и переводного текста, применять свои знания в области лингвистики к анализу конкретного материала, уметь оперативно разбираться в сложных элементах текста. Обучаемые должны научиться определять полное или частичное совпадение значений лексических единиц и, соответственно, полное или частичное расхождение этих значений, фиксировать отношения лексической безэквивалентности; определять сходство и различие в формальных средствах выражения темы и ремы в родном и иностранном языке; уметь интерпретировать зна-

чение порядка слов, ненормативной позиции главных членов предложения; определять способы компрессии и деконпрессии содержания высказывания; оценивать значимость тема-рематических цепочек в организации межфразовых единств; отождествлять различные типы предикации и производить их межязыковое и внутриязыковое сопоставление.

Знания специалиста в области лингвистики в определенной степени необходимы и переводчику, так как именно на их основе возможно детальное исследование лексико-грамматических, лексико-семантических, синтаксических аспектов перевода, овладение умениями межязыковых сопоставлений. Умения второй группы в общем и целом относятся к этапу пофразового перевода, к этапу поиска и подбора эквивалентных средств языка и речи для передачи собственно информативных пропозиций, а также и оценочной эмотивной информации. К собственно переводческой компетенции студентов на данном этапе относятся умения владеть техникой перевода, то есть осуществлять на практике такие приемы переводческой работы, как членение и объединение предложений, использование грамматических замен, владение техникой транскрибирования и транслитерирования, калькирования морфологически сложных слов, перифразов и речевых клише. Студент должен обладать самостоятельностью для того, чтобы принимать решение об опущении определенных смыслов, добавлении имплицитных смыслов, о перестановке речевых единиц. Для подбора лексических соответствий обучаемому необходимо познакомиться с такими приемами передачи значений, как генерализация, конкретизация, модуляция, экспликация и компенсация смыслов.

Овладение комплексом технологических умений создает условия, необходимые для адекватной передачи содержания на языке перевода, но не является определяющим фактором в решении поставленной задачи, так как воспринятую информацию необходимо представить не только как определенное содержание, соответствующее картине мира носителей языка перевода, но и оформить в соответствии с нормами того или иного

дискурса, с жанрово-стилевыми ограничениями, которые представлены в языке перевода. Эти требования выражены в перечне умений третьей группы: умения, связанные со способностями адекватного построения текста на языке перевода. Следует сразу же оговориться, что данная группа умений должна обязательно рассматриваться в соответствии с уровнем владения обучаемых иностранным языком. Так, при достижении порогового уровня владения речь может идти о реферировании и переводе специальных текстов с иностранного языка на родной. В этом случае основная группа умений, на формирование которых должны быть направлены усилия преподавателя, может быть представлена как владение культурой родной (русской) речи в ее основных функционально-стилевых разновидностях.

Отметим, что, несмотря на усиление внимания и введение в вузовские курсы специальных дисциплин, направленных на совершенствование подобных умений (курсы “Русский язык и культура речи”, “Риторика”), грамотное выражение содержания на русском языке остается до настоящего времени весьма сложной проблемой, так как учащиеся испытывают огромные трудности, связанные не только с влиянием (интерференцией) текста на иностранном языке, которое, конечно, неоспоримо, но и с элементарным неумением выражать готовое содержание в соответствии с прагматическими нормами русскоязычного дискурса.

При формировании более высоких уровней владения иностранным языком (послепорогового – upper intermediate или совершенного – advanced) должны ставиться более сложные задачи перевода текстов родного (русского) языка на иностранный язык, их реферирования и аннотирования. Здесь перед обучаемыми встают более сложные задачи овладения дискурсивными нормами иностранного языка в сочетании с безусловным соблюдением норм литературного языка.

Не трудно заметить, что указанные нами умения относятся не только к технологической переводческой компетенции, но и к таким компетенциям, образующим содержание обучения переводу, как межкультурная, дискурсивная и социолинг-

вистическая. При этом взаимодействие компетенций различно в различных группах умений. Так, на этапе восприятия и оценки содержания текста перевода наиболее важным представляется взаимодействие языковой, коммуникативной, дискурсивной компетенций. Значение собственно переводческой компетенции здесь невелико, так как процессы восприятия являются довольно универсальными.

Переводческое восприятие, как было отмечено выше, отличается лишь высокой степенью рефлексии к самому процессу восприятия, а также оценкой лингвокультурной составляющей текста, если допустить одинаковый уровень владения иностранным языком специалиста и неспециалиста.

На втором (технологическом) уровне происходит первичный перевод на уровне каждой отдельной пропозиции. Здесь существенным образом повышается значимость языковой (лингвистической) компетенции, на базе которой происходит формирование основ собственно переводческой компетенции. Однако данный уровень, является уровнем трансляции “смыслов”, а не их “интерпретации” в форме фрагмента определенного дискурса, поэтому все остальные компетенции востребованы здесь в меньшей степени, чем на третьем уровне.

Третьему уровню переводческой деятельности, на котором осуществляется выстраивание текста перевода, одновременно должен отвечать требованию адекватности исходному тексту и требованиям норм и правил построения текста в языке перевода. В соответствии с этим на данном этапе максимально востребованы социолингвистическая, социокультурная, межкультурная и дискурсивная компетенции, содержание которых применительно к иностранному языку соответствует требованиям наиболее продвинутых уровней владения иностранным языком (upper intermediate – advanced – professional; B 2 – C 2).

На основании этого необходимо установить определенную связь между уровнем владения иностранным языком и степенью сформированности переводческой компетенции, то есть набором умений в области перевода. Если определен-

ные умения, связанные с пословным и пофразовым переводом могут формироваться начиная с базового уровня владения иностранным языком, при условии усвоения специализированных лингвистических знаний и умений анализа и сопоставления единиц перевода, то задачи по переводу текстов определенных жанровых форм должны быть обязательно связаны с формируемым на данном этапе уровнем владения иностранным языком. Например, на послепороговом уровне – В 2, когда перед студентом стоит конкретная задача овладения определенными жанрами делового стиля, публицистического стиля, предполагающего оценочные высказывания монологического типа, жанром специализированного диалога (делового общения), нельзя требовать от студента адекватного перевода монологических текстов больших размеров и реферирования научной литературы на иностранном языке.

Отметим, что именно такие задачи ставятся перед магистрантами и аспирантами, готовящимися к экзамену по иностранному языку. Нам могут возразить, что уровень учащихся данного этапа обучения должен быть выше, однако достижение поставленной цели возможно лишь тогда, когда каждый этап непрерывного обучения иностранному языку (школа – бакалавриат – магистратура – аспирантура) будет достигать поставленных целей, пока же этого, к сожалению, не наблюдается. Сказанное следует воспринимать не как призыв отказаться от работы, связанной с анализом и переводом специальной литературы, а как призыв не подменять понятия “анализ содержания текста по специальности” и “перевод текста по специальности”, являющиеся различными и по содержанию и по объему понятиями.

Таким образом, структура и содержание переводческой компетенции во многом совпадают со структурой и содержанием таких компетенций, как лингвистическая, коммуникативная, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, межкультурная, что создает предпосылки и условия для овладения умениями профессионального переводчика даже при занятиях иностранным языком с

неспециалистами, в частности со студентами гуманитарных факультетов. Обучение студентов переводческой деятельности должно проводиться с учетом формируемого уровня владения иностранным языком. Это означает, что профессиональные умения переводчика связаны с определением стратегии построения текста перевода, выбором нужной жанровой формы, ее синтаксическим и семантическим наполнением, передачей всех заложенных в тексте смыслов и должны осуществляться на основе строгого соответствия с содержанием формируемых на данном этапе дискурсивной, социокультурной и межкультурной компетенций.

Литература

1. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М., 1989.

2. Комиссаров В.Н. Общие принципы организации обучения переводу // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Сборник научных трудов МГЛУ. М., 1996. Вып. 423. С. 23 – 33.

3. Штанов А.В. Лингвострановедческая составляющая переводческой компетенции // Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения: Сборник статей (Первый межвузовский семинар по лингвострановедению): В 2 ч. М., 2004. С.128 – 141. Ч.1.

4. Аксенова Е.Е. Обучение письменному переводу филологических текстов с английского языка на русский: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.02). М., 2006.

5. Кондрашова Н.В. Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза на материале немецкого языка: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.02). СПб., 2002.

6. Инютин Н.Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего “переводчика в сфере профессиональной коммуникации”: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). Н/Новгород, 2006.

7. Слепович В.С. Курс перевода (английский – русский). Минск, 2006. С. 4.

8. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. М., 2006. С. 23.

ПРАГМАЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ АББРЕВИАТУР И ЗАИМСТВОВАНИЙ

Акопянц А.М.

В период тенденции минимизации языковых средств для выражения своих мыслей, тенденции к сокращению студенты часто излагают свои мысли тяжеловесными фразами, стараясь использовать как можно больше заученных по изучаемой теме выражений. Поэтому не представляется сомнительным комплимент, который еще не редко можно слышать от носителя языка: “Вы прекрасно говорите по-английски, но так теперь говорить не принято”. Но в сегодняшнем культурно-прагматическом пространстве, окружающем человека, появляются все новые языковые явления, составляющие неотъемлемую часть повседневной жизни иноязычного сообщества, отражающие события, явления, стили, взгляды, новые течения в искусстве, литературе.

Ярким примером тому могут быть недавно появившаяся в английском языке аббревиатуры. Исследования показывают, что сокращения довольно часто используются как в письменной, так и в устной речи, причем в разных речевых регистрах: формальном, нейтральном, неформальном. Естественно, что в ситуациях высокого уровня формальности, где есть жесткая необходимость соблюдения норм при асимметричности социальных отношений, то есть наличия иерархии в отношениях в устном общении, вряд ли уместно употреблять языковые средства с целью речевой экономии. Но не следует забывать, что в письменных текстах, а именно в публицистике аббревиатуры употребляются довольно часто, особенно в публикациях, отражающих общественно-политическую жизнь общества. Многие акронимы трудно по-

нять, так как в российской культуре не существует организаций, фондов, разного рода программ, которые они обозначают, и студентам при чтении приходится пользоваться справочной литературой. Но аббревиатуры, обозначающие известные организации и фонды международного значения (NATO, WTO, OPEC, NASA, WWF, FSC, NBA и другие), о деятельности которых необходимо знать каждому образованному человеку, студенты-лингвисты, будущие специалисты по межкультурной коммуникации, должны знать для правильного понимания информации в процессе чтения аутентичных текстов такого рода и с целью подготовки к будущей адекватной межкультурной коммуникации.

Кроме того, студенты должны уметь читать и понимать современную методическую литературу на английском языке с целью использования информации в исследовательской работе при написании курсовых и дипломных работ. Это могут быть статьи из международных методических журналов, таких как “Forum”, “Dinternal” и другие, в которых встречается достаточно много сокращений, обозначающих известные в научных методических кругах понятия: CLT – Communicative Language Teaching; EFL – English as a Foreign Language; ESOL – English to Speakers of Other Languages; NS – Native Speakers и другие.

Знания данной аббревиации поможет учащимся эффективно работать со специальной литературой.

В пределах литературного английского языка как его функциональный компонент, выделяется английское экспрессивное просторечие, общеупотребительное в сфе-

рах повседневного речевого общения, обозначающее предметы, бытовые явления, процессы, в которых употребление сокращений или слов с иноязычными суффиксами является средством выражения экспрессивности. В ситуациях общения личностного характера, иногда связанных с отрицанием действующих в обществе норм, в непринужденной, неофициальной беседе, при высокой степени знакомства интерактантов и их симметричных социальных отношениях (разговоры в семье, общение студентов между собой) довольно часто используются следующие сокращения: *T-shirt, V-neck, B-girl bea-ke, vac, met, add, glad (gladiolus), lab, disco, fax, Math. Tax, wich (sandwich), mag (magazine), amb, scrip (prescription)* и многие другие.

Кроме аббревиатур, своеобразными маркерами речевого регистра могут служить заимствования – структурно отмеченные образования, которые можно распознать по иноязычному суффиксу. Такие образования продуктивно используются только в неформальном регистре общения и отличаются разнообразными эмоционально-оценочными обертонами (шутливым, ироническим, саркастическим, фамильярным, презрительным, пренебрежительным). Имея такие сведения, студенты смогут определить степень формальности ситуации и адекватно прореагировать на происходящее. Студенту-лингвисту, будущему специалисту по межкультурной коммуникации, следует уметь распознать заимствования по иноязычным суффиксам и уметь правильно их употреблять, поскольку структурная отмеченность является своего рода стилистическим маркером.

В процессе речевого взаимодействия партнерами по общению могут быть использованы слова с иноязычными суффиксами с целью придать ситуации шутливо-иронический непринужденный тон или фамильярно-саркастический, а иногда и уничижительный. Неумение распознать в речи данный сигнал, может вызвать либо простое непонимание, либо даже конфликт. Так, суффикс *-itis* (имеющий латинское происхождение) в неформальной речи обозначает какую-нибудь болезненную страсть, желание, предпочтение, а иногда и страх. Слова с этим суффиксом в коммуникативном контексте приобретают ирони-

ческий оттенок интенсивности, преувеличения (например: *interviewitis* – страстное желание давать интервью; *Hollywooditis* – страстное желание стать кинозвездой).

С целью минимизации трудностей, которые испытывают студенты при чтении аутентичных текстов, содержащих аббревиатуры и заимствования, а также при восприятии иноязычной речи на слух, когда партнер по межкультурной коммуникации (носитель языка) употребляет сокращения или в эмоционально-оценочном обертоне выражающиеся заимствования, необходимо разработать соответствующий обучающий инструментарий. Обучающие технологии должны носить коммуникативный прагматический деятельностный характер, чтобы обеспечить формирование прагматических умений (компетентностей) обучаемого, основными чертами которых являются многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность, перспективность, многомерность.

Разработанный нами коммуникативно-прагматический обучающий комплекс по развитию прагматической компетенции употребления аббревиатур и заимствований в процессе коммуникативного взаимодействия построен с учетом спланированного рационального соотношения сознательных и бессознательных психологических механизмов, на которые обращают внимание российские и зарубежные ученые (В.О. Гумбольдт Ю.Н. Караулов, О.М. Коржачкина, Д.Н. Узнадзе, Э. Сэпир и другие).

В основу построения коммуникативно-прагматического обучающего комплекса были положены следующие принципы прагматичность употребления сокращений относительно сфер общения; функционирование сокращений в ситуациях высокой и низкой степени формальности; маркированность речи (употребление слов с иноязычными суффиксами); означивание в ситуативно-осмысленном общении; актуализация взаимоотношений интерактантов с учетом использования нужного речевого регистра; проблемный характер взаимодействия; интерактивность форм учебных заведений [1, с. 15 – 18].

Модель комплекса состоит из четырех частей: Part I – Exercises (упражнения); Part II – Tasks (задания); Part III – Communication Activities (коммуникативные задания); Part IV – Training (тренинги).

Часть I. Упражнения. Цель которых – моделирование аббревиатур и распознавание заимствований. По характеру упражнения данной части являются языковыми и понимаются нами как направленные на овладение лексической компетенцией пользования отдельными, вычлененными из акта речи, языковыми единицами, при этом учитываются участвующие в процессе выполнения деятельности психологические механизмы, которые, являясь элементами языкового сознания, хранятся в памяти не как обобщающие правила и лексико-грамматические формы (значения), а как “факты, обладающие типизирующей силой, силой образа, аналогии, прецедента” [2, с. 6].

Упражнения первой части предназначены для обучения студентов конструированию аббревиатур и распознаванию аббревиатур и заимствований как самостоятельных единиц. В основе выполнения упражнений находится процесс моделирования. Алгоритм обучающих действий построен по классическому дидактическому принципу “от легкого к трудному”, от “известного к неизвестному”. Сначала студенты производят “манипуляции” с известными им аббревиатурами и заимствованиями, часто встречающимися в речи, опираясь на свой языковой опыт, на свою интуицию и фоновые знания.

Часть II. Задания. Преимущественное внимание уделяется содержанию предлагаемого учебного материала. Вторая часть обучающего комплекса имеет большую прагмакоммуникативную направленность. Эта часть обучающего комплекса предполагает выполнение студентами заданий, которые отличаются от упражнений первой части тем, что преимущественное внимание уделяется содержанию, а не лингвистической форме. Содержание заданий соотносено с условиями реальной коммуникации и направлено на выработку адекватного реагирования. С точки зрения прагматики, задания второй части комплекса обучают студентов распознаванию речевого регистра адекватно заданной социокультурной ситуации, где варьирование языка связано с социальной структурой лингвосоциума (стратификационный уровень) и где варьирование языка находит свое выражение в дифференцированном использовании языка в зависимости от социальной ситуации (ситуативный уровень), что

очень важно для овладения приемами воздействия на собеседника и для успешного ведения разговора [3, с. 96 – 181].

Языковой базой для заданий служат отрывки из средств массовой информации, высказывания носителей языка в ситуациях разной степени формальности. Целью заданий является обучение студентов распознаванию речевого регистра языка адекватно заданной социокультурной ситуации, где варьирование языка связано с социальной структурой лингвосоциума.

В данной части комплекса подобраны ситуации для восприятия короткой информации на слух, где аббревиатуры и заимствования выполняют функции стилового маркера: разговорной речи пониженной степени формальности (разговор между членами семьи, друзьями – диалогическая форма высказывания) и официальной речи повышенной степени формальности (высказывания официальных лиц, репортеров, ведущих радиопрограмм – монологическая форма высказывания).

В заданиях, содержащих короткие диалоги и короткие монологические высказывания людей, принадлежащих к разным социальным категориям, студентам предстоит решить лингвопрагматические задачи, а именно определить, что хотят выразить говорящие посредством употребления аббревиатур в данной ситуации (номинативную функцию); кем являются говорящие в данной ситуации по отношению друг к другу и правомерно ли употребление ими сокращений; где происходит разговор и какова окружающая обстановка; какова сфера употребления языка (социально-бытовая тема, тема бизнеса, путешествия и так далее).

Часть III. Коммуникативные задачи. Предполагают работу студентов с достаточно крупными блоками читаемой и воспринимаемой на слух информации. Основная цель коммуникативных задач – стимулирование речемыслительной активности обучаемых и вовлечение их в иноязычное общение. Предшествующая работа в двух частях коммуникативно-прагматического комплекса, помогает студентам выполнить коммуникативные задачи следующей части и продуктивно использовать в коммуникации изучаемый материал для достижения коммуникативных прагматических целей, поскольку в третьей части коммуника-

тивно-прагматического обучающего комплекса предусмотрена работа студентов с достаточной крупными блоками читаемой и воспринимаемой на слух информации, содержащей сокращения и заимствования. Опыт предыдущей работы снимает языковые трудности и трудности, связанные с прагматическим аспектом употребления аббревиатур и заимствований в речи.

Коммуникативная задача стимулирует речемыслительную деятельность обучаемых и вовлекает их в иноязычное общение. Установки к деятельности направлены на побуждение студентов к интеллектуальной и речевой активности, развивают умение понимать закономерности функционирования речевых единиц в зависимости от контекстуальных условий ситуации. Не менее важна здесь активизация механизмов логического мышления, стимулирование способностей с помощью средств иностранного языка делать умозаключения, сравнивать точки зрения, проводить аналогии, выделять приоритеты, выявлять причинно-следственные связи, что позволяет обучаемым своевременно и грамотно формулировать свою точку зрения. Речемыслительная активность проявляется в умении содержательного и смыслового выбора, комбинирования информации и варьирования с использованием изучаемого материала, в данном случае – с использованием аббревиатур и заимствований. Избирательность восприятия, присущая индивиду, помогает студенту мгновенно ориентироваться в потоке информации.

В реальных жизненных ситуациях мы часто используем аббревиатуры не только в текстах, которые мы читаем или слушаем, но и в письменных сообщениях различной функциональной направленности, содержания, композиционной структуры и языковой формы, которые, как правило, классифицируются в зависимости от сферы их применения.

В письме аббревиатуры используются как в формальном стиле общения, так и в неформальной письменной речи: в письмах-заказах, запросах информации, в описании технических характеристик аппаратуры, рецептах и так далее. В личной переписке, в личных записках, в повседневных записках сокращения, как правило, используются с целью экономии места и скорости общения.

Оригинальным заданием может быть написание записок бытового характера, неофициального стиля, оригинальных по содержанию, учитывая тот факт, что в реальной жизни им вряд ли приходилось писать личные записки на английском языке. Но сначала студентам предлагается пример достаточно обычной, социально правильной записки для прочтения, понимания и передачи полученной информации. Затем студентам дается список аббревиатур, которые они должны включить в свои личные записки.

При составлении подобных ситуаций мы прибегаем к методу, который называется эксцентричный, бессмысленный, что придает деятельности студентов творческий, эмоциональный, увлекательный характер.

Примерный набор аббревиатур для написания записок: 1) Doc, versity, burger, prof, amb, caf. 2) Mum, amb, vet, flu, Dad, phone. 3) Chemmy, TV, mum, cros, exam, gym. 4) V-girl, caf, V-neck, U-nail, 11 p.m., bankcy.

Часть IV. Тренинг. Один из методов активного воздействия на обучаемого с целью совершенствования коммуникативной компетенции и развитие коммуникативной культуры.

Цель тренинга – развитие умений адаптироваться в аутентичной иноязычной среде. В данном обучающем коммуникативно-прагматическом комплексе это умение правильно использовать изучаемый материал в соответствии с нормами социально востребованной разговорной иноязычной речи, а также умение владения несколькими речевыми регистрами и умение переходить с одного регистра на другой в зависимости от заданной социокультурной ситуации. В процессе выполнения заданий тренинга предполагается интерактивная работа в малых группах.

Принципы работы тренинговых групп основаны на диалогизации взаимодействия; равноправных полноценных межличностных отношениях; постоянной обратной связи, то есть непрерывном получении информации от других участников группы о результатах их действий; самодиагностике, что означает самораскрытие, осознание и формулирование собственных проблем; погружении, личной вовлеченности и принципе свободного пространства [4].

Эти положения могут быть учтены при построении тренинга для обучения иностранным языкам. С методической точки зрения, тренинг можно охарактеризовать как коммуникативное интерактивное мероприятие, симулирующее реальную жизненную ситуацию в определенной социальной сфере, максимально приближенную к аутентичной, и предполагающее активное воздействие на обучаемого путем тренировки заданного лингвистического и лингвокультурологического материала. И.А. Орехова отмечает, что «лингвокультурологические категории, как показывает опыт, усвоенные в условиях, приближенных к естественным, с опорой на все виды восприятия и памяти, закрепляются в сознании обучаемого более прочно и долговременно» [5, с. 28 – 33].

Можно, например, предположить, что студенту в будущем придется столкнуться с менеджментом в профессиональном плане или как частному лицу. Поэтому можно выбрать проблему недвижимости, то есть покупку, продажу, выбор жилья, где аббревиатуры употребляются в планах и технических описаниях (например, в планах коттеджей – это KIT (kitchen), FP (fireplace), BR (bedroom), DN (down), RM (room) и другие; в кратком описании строений – это sq. ft.; bdrms; br.vl. celings; w/tennis; 4BR; 5BA и тому подобные).

Как показывает практика, разработанная методика прагматизации английской речи студентов является эффективной и вполне жизнеспособной. Овладение студентами различными функционально-стилистическими регистрами изучаемого иностранного (английского) языка, превращает их в профессиональных коммуникантов, способных общаться на английском языке в различных ситуациях общения, что, безусловно, свидетельствует о принципиально новом уровне коммуникативной компетенции будущих специалистов по межкультурной коммуникации, учителей и переводчиков.

Литература

1. Акопянц А.М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 2.
2. Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность» // Эпическое и языковое самосознание. М., 1995.
3. Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте // Новое в лингвистике. М., 1975. Вып. VII.
4. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. М., 1993.
5. Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2004. № 5.

ПРОДВИЖЕНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ НА РЕГИОНАЛЬНЫХ РЫНКАХ С ПОМОЩЬЮ ДЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

Таиров А.Р.

Использование образов детей в ATL-рекламе и других способах продвижения товаров и услуг на рынок имеет очень широкое распространение, поскольку детские образы по силе своего воздействия на аудиторию уступают лишь женским.

Воздействие на взрослую аудиторию через детскую в печатных средствах массовой информации имеет свои особенности и

закономерности¹. Стоит сказать, что таких приемов использования во «взрослых» газетах детской тематики существует немало, в том числе и таких, которые нашли широкое распространение, хотя являются неэффективными. К такого рода приемам относится, прежде всего, публикация в издании различных сказок, рассказов и других печатных материалов для детей, что, по за-

¹ В статье данные особенности и закономерности будут рассматриваться на примере «Брянской газеты».

мысли редакций, должно не только стимулировать взрослую аудиторию на приобретение газеты для чтения ее детям, но и готовить будущую аудиторию (предполагается, что, повзрослев, дети станут покупать именно ту газету, к которой привыкли с ранних лет). Однако эта понятная формула не приносит результата, несмотря даже на высокое литературное качество публикуемого материала. Так, в “Брянской газете” подготовка детской страницы осуществлялась совместно с федеральным детским журналом “Миша”.

В результате проведенного исследования были выявлены две основные причины неэффективности данного приема. Первой из них является низкое качество газетной печати (особенно, в регионах), заметно уступающее полиграфическому исполнению журнальной и книжной продукции, в частности, и потому что большинство региональных газет до сих пор использует черно-белую печать, которая в принципе неприемлема для широкой детской аудитории. Вторая причина заключается в том, что даже самая замечательная полноцветная газета не может себе позволить публиковать материалы для детей в объеме, необходимом для ежедневного домашнего чтения. Поэтому для удовлетворения своих потребностей в материалах для занятий с детьми аудитория прибегает к приобретению другого вида изданий – детских журналов или книг.

Другим распространенным способом привлечения детской аудитории являются конкурсы. Рассмотрим практику применения детских конкурсов и их воздействие на эффективность продвижения продукции СМИ на региональных рынках.

Для аудитории от 12 до 16 лет оказались весьма привлекательными конкурсы, в которых подростки, продемонстрировав свою эрудицию, могут получить приз (например, бесплатную турпутевку на поездку за рубеж). В “Брянской газете” такие конкурсы проводились на протяжении нескольких лет и всегда демонстрировали повышение уровня интереса читательской аудитории к изданию. Победители получали право на поездку за счет туроператора, постоянно выступавшего спонсором. Заинтересованность туроператора заключалась в том, что с помощью конкурса он продвигал свои новые продукты, при этом его за-

траты ограничивались лишь себестоимостью одной путевки, тогда как реклама туроператора публиковалась в каждом номере в течение трех месяцев – срока, в течение которого проводился конкурс. Причем эта реклама не только привлекала внимание потенциальных потребителей услуг этого туроператора, но и формировала его положительный имидж, поскольку ассоциировала его с субъектом, предоставляющим блага для детей.

Подобные конкурсы привлекают взрослую аудиторию тем, что позволяют ей реализовать свои неосуществленные в юности мечты (в данном случае – это поездка за рубеж), поэтому именно взрослые и обращают внимание своих детей на эти конкурсы, более того, активно помогает детям при подготовке ответов на вопросы. Поэтому необходимым условием подобного конкурса является проведение заключительного, очного тура, который повышает степень объективности подведения итогов. Более того, именно очный тур позволяет провести награждение победителей и призеров в торжественной обстановке, тем самым добавляя очки имиджу издания.

Еще одним востребованным аудиторией конкурсом подобного типа может быть интеллектуальное состязание, победитель которого получает право обучения в одном из престижных вузов региона за счет средств редакционно-издательской структуры или подобранного ею спонсора. Этот конкурс способен привлечь обширную аудиторию молодых людей, а также их родителей, стремящихся получить бесплатное образование. Причем этот сегмент читательской аудитории (что обусловлено его характеристиками) является весьма привлекательным для рекламодателей, и это приносит дополнительный эффект от конкурса. Затраты же на оплату обучения, даже в самых престижных региональных вузах, составляют весьма незначительную сумму в соотношении с денежными оборотами редакционно-издательских структур. Хотя идеальная организация этого конкурса предполагает наличие спонсора, который примет на работу победителя конкурса, когда тот окончит вуз.

“Ребенок с обложки” – так назывался еще один конкурс. В соответствии с его правилами родители, желающие, чтобы фотографии их детей были опубликованы в

газете, должны были просто принести или прислать в редакцию эти фотографии, указав имя и дату рождения. После этого фотографии публиковались в разделе “Гороскоп”, иллюстрируя соответствующий прогноз для конкретного знака зодиака.

Победителем обычно оказывался ребенок, который получал наибольшее количество купонов (при условии 200 – 300 голосов “за”). Бланк публиковался на этой же странице, а фото – на обложке. Таким образом, существенно увеличивались розничные продажи тиража, поскольку большое количество экземпляров приобреталось именно родителями, желающими увидеть своего ребенка на обложке.

Но у такого конкурса есть и существенные недостатки. Один из них связан с тем, что под размещение фотографий отводилось две полосы, тогда как “обычный” гороскоп занимал газетную площадь в восемь раз меньше. Таким образом, существенно снижалась информационная насыщенность номера. Несмотря на популярность конкурса, аудитория газеты в целом сузилась, ее большую часть теперь составляли родители претендентов (несколько десятков человек в неделю). Это заметили и рекламодатели, которые начали уходить из издания, из-за чего редакция не смогла увеличить объем газеты, чтобы компенсировать потери в информационной насыщенности. Законы продвижения издания на рынке требуют, чтобы на обложке размещалась актуальная информация, востребованная широкими читательскими массами, а самым актуальным в данном случае было фото ребенка, что отторгло сегмент, не проявляющий интерес к “детским делам”.

В результате, через несколько месяцев редакция отказалась от продолжения конкурса, найдя при этом возможность поставить эффектную точку, приурочив ко Дню защиты детей большой детский праздник, организованный редакцией в ТЮЗе: перед спектаклем в фойе театра для детей были организованы различные конкурсы, после спектакля на сцене детям, фотографии которых были опубликованы на обложке, вручили призы от спонсора.

После анализа, основанного на проведенных нами в 2003 году исследованиях, редакция определила оптимальный набор рубрик, связанный с детской тематикой, а

дальнейшая практика подтвердила правильность выбора и эффективность применяемых средств и методов.

В газете стала обязательной публикация сопровождаемых фотографиями сообщений о различных успехах детей в учебе, спорте, художественной самодеятельности (золотые медалисты, победители и призеры олимпиад, чемпионатов, конкурсов). Расчет в данном случае делается на то, что нет более благодарных читателей, чем счастливые родители, которые будут показывать газету с фотографией ребенка всем соседям, родным и знакомым, становясь ее промоутерами, а у самого ребенка в сознании закрепится положительный имидж издания.

В загсах города были размещены красочные объявления-предложения о том, что в газете в рубрике “Человек родился!” можно поместить сообщение о рождении дочери или сына. Для этого было необходимо лишь сделать запись в специальном журнале, находившемся здесь же, а в ближайшем номере под этой рубрикой появлялись соответствующие сообщения (“13 марта у Елены и Вячеслава Яковлевых родился сын Никита” или “14 марта у Любви Костроминой родилась дочь Полина”), которые завершались кратким поздравлением родителей главой города. Данная рубрика, занимающая примерно четверть газетной полосы формата А3, делает эту полосу весьма привлекательной для рекламодателей, осуществляющих свою деятельность на рынке детских товаров и услуг, степень конкуренции на котором все более повышается.

Разнообразные советы и рекомендации по воспитанию детей и школьному образованию публикуются на тематической странице “Педсовет”. На этой же странице есть колонка “Советы педагога” (их в виде ответов на вопросы читателей давал заслуженный учитель России), рубрика “Ищу маму!” о детях-сиротах.

Проводился конкурс-акция “Ребенок года”, участниками которого стали школьники в возрасте до 11 лет, носящие “фамилию года”, то есть фамилию, образованную от названия животного, символизирующего текущий календарный год по буддийскому календарю (например, в год Козы кандидатами на звание “Ребенок года” были дети, носившие фамилию, производ-

ную от слов “коза”, “овца”, “баран” – Козловы, Козочкины, Барановы, Овчинниковы, Баранчиковы).

Задача конкурса – найти в школах города детей, носящих “фамилию года” и демонстрирующих незаурядные успехи в учебе, спорте, художественной самодеятельности или в каком-либо другом виде деятельности.

Обязательным условием, определяющим широкий положительный резонанс этого конкурса, является то, что никто из детей, удовлетворяющих требованиям к участнику, не должен остаться без приза, поэтому, кроме присвоения звания “Ребенок года” лучшему из лучших, кто-то из них должен получить титул “Мисс Талант”, кто-то – “Мистер Мускул”, “Мисс Очарование”, “Юный филолог”, “Мистер Виртуоз”.

Финал конкурса проходит в Театре юного зрителя, куда приглашаются победители, их родители, одноклассники и учителя. По заказу редакции ТЮЗ дает интерактивный спектакль, то есть прямо во время представления устраиваются состязания для зрителей-детей, которые выходят из зала на сцену и помогают героям спектакля преодолевать трудности и побеждать вра-

гов. Финал спектакля перерастает во вручение призов от спонсоров победителям конкурса и фотографирование на память.

Общие затраты редакции “Брянской газеты” по проведению этой акции, включая показ сюжета из театра по областному телевидению, не превышают 25000 рублей, зато проведенные опросы выявили широкий положительный общественный резонанс и улучшение имиджа издания.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Детская тематика является эффективным средством продвижения газет, предназначенных для взрослой аудитории.

2. Детская тематика эффективна для продвижения газет не только на рынке продукции СМИ, но и на рекламном рынке.

3. Журналистские и другие публикуемые материалы, связанные с детьми, должны быть прямо или косвенно предназначены для взрослой аудитории.

4. Чрезмерная концентрация детской тематики в издании снижает эффективность продвижения.

5. Конкурсы для детей привлекательны для спонсоров, что снижает затраты издания².

КОРПОРАТИВНАЯ ПРЕССА: ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ

Агафонов Л.С.

Корпоративная пресса существует на протяжении более ста лет, однако только в последнее десятилетие этот вид печати стал по-настоящему заметным феноменом в области СМИ. Американские исследователи отмечают, что в последние годы корпоративный сегмент прессы настолько усилился, что уже “традиционная” пресса стала испытывать отток рекламы и проблемы с тиражами. Такой рост не мог остаться без инфраструктурной поддержки – сегодня формируется огромный издательский сегмент рынка, нацеленный на обслуживание именно этого вида прессы [1, с. 6].

Бурный рост корпоративных изданий (в разрезе внешних коммуникаций корпораций) американские исследователи напрямую связывают с новейшими достижениями в области маркетинга, в том числе – с развитием так называемых технологий CRM (customer relationship management – управление взаимоотношениями с клиентами). Такие инструменты, как телефонная и электронная “обратная связь”, постоянно пополняемые компьютерные базы клиентов корпорации, позволяют максимально точно обрисовать характер потребителей и их покупательские привычки. Это, в свою очередь, создает предпосылки для

² По желанию автора список литературы в данной статье отсутствует, так как настоящая тема разрабатывается впервые.

развития эффективных коммуникационных стратегий.

Точная стратегия, основанная на аутентичных исследовательских данных по аудитории, полученных посредством инструментов CRM, нуждается в прямых коммуникационных каналах. Корпорация формулирует ключевые сообщения, необходимый информационный бэкграунд и адресует эту информацию совершенно конкретным людям, ожидая закономерный результат.

Реализация коммуникационных стратегий через рекламные площадки и эфирное время “традиционных” СМИ имеет объективную планку эффективности. Несмотря на то, что социологические исследования помогают определить аудиторию каждого издания, ее социодемографические характеристики, публикация рекламного сообщения в “традиционном” СМИ всегда подразумевает наличие ряда информационных рисков:

1. Размещая рекламу в “традиционных” СМИ, корпорации сложно обеспечить собственную эксклюзивность. На страницах журналов и газет присутствует большое количество рекламы, и сообщение не всегда замечается ключевой аудиторией.

2. Как правило, аудитория “традиционных” СМИ бывает значительно шире, чем та целевая группа, которой предназначается конкретное рекламное сообщение. Следовательно, средства, затрачиваемые на рекламную коммуникацию, расходуются недостаточно эффективно.

3. Размещая рекламу в “традиционных” СМИ, компания не имеет возможности влиять на соседние редакционные рубрики и материалы, то есть не может формировать информационный бэкграунд.

4. Размещая рекламу в “традиционных” СМИ, компания не имеет возможности прямо контролировать распространение информации.

Повысить эффективность реализации коммуникационных стратегий корпораций позволяет запуск собственного корпоративного СМИ. Такое издание обеспечивает корпорации полную эксклюзивность, максимально сегментирует аудиторию и создает выгодный для своих рекламных сообщений информационный бэкграунд.

“Причины использования корпоративных СМИ – это прямой диалог с клиентами, сфокусированность аудитории, аутентичность информации, снижение расходов, отсутствие конкурентов, соотнесение своих целей и ценностей с целями и ценностями глобального бизнес-сообщества” [2, с. 386].

В качестве примеров подобной реализации коммуникационных стратегий в глобальном масштабе мы можем назвать следующие корпоративные издания: журнал *Audi Magazin*, издаваемый более чем на десяти языках в разных странах мира; журнал *Taste*, издаваемый транснациональной торговой сетью *Woolworth*. Один из российских примеров – газета “Угол зрения” сети салонов оптик “Линзмастер”.

Американская Ассоциация издательских агентств (APA, Association of Publishing Agencies) в 2007 году провела исследование с целью изучить воздействие корпоративных журналов, предназначенных для клиентов, на потребительскую активность и лояльность к бренду компании. Оценивая динамику отношения потребителей к деятельности компании, исследователи выяснили, что издание корпоративного журнала, например, в сегменте розничной торговли, дает прирост в среднем на 15% по основным маркетинговым характеристикам бренда (см. табл. 1).

На издание корпоративных СМИ в США сегодня тратится до 24% бюджетов крупных компаний, зарезервированных под маркетинговую и рекламную деятельность. При этом 39% компаний планируют и далее увеличивать долю затрат на корпоративную печать [3, с. 1].

В течение последних полутора десятков лет в системе российской периодики также произошел ряд изменений. Типологическая палитра средств массовой информации пополнилась новыми изданиями. Профессор М.В. Шкондин отмечает: “Важную роль в развитии демократических средств массовой информации играет динамично развивающаяся структура ориентированных на различные аудиторные группы СМИ. Это касается и региональных территориальных общностей, и производственно-профессиональных групп, и женской и мужской аудитории, и различных

¹ Источник: APA Advantage Study (сентябрь 2007 г.)

Таблица 1. Влияние корпоративного издания на основные маркетинговые характеристики бренда (сектор розничных продаж)¹

Аспекты бренда	Потребители, не получающие корпоративное издание	Потребители, стабильно получающие корпоративное издание	Прирост, обусловленный корпоративным изданием
Близость	17%	29%	12%
Удовлетворение	28%	41%	13%
Восприятие	71%	89%	18%
Знакомство	76%	91%	15%

конфессий, и многих других групповых образований” [4, с. 104]. Среди них можно выделить корпоративные СМИ, которые являются эффективным инструментом налаживания корпоративных коммуникаций. Появились они в связи с экономическими изменениями в России, выделением новых принципов ведения бизнеса, руководствующимися понятиями “корпоративной культуры” и “корпоративной этики”.

Еще одна тенденция, которая легла в основу развития корпоративных СМИ, – это сегментация информационных потоков. Развитие корпоративной прессы неотделимо от развития прессы деловой, которое само является следствием развития бизнес-коммуникаций и самого рынка. Чем выше степень специализации информации, тем выше ее рыночная стоимость [5, с. 57].

“Корпоративные медиа – это полифункциональный механизм, основной целью которого является способствование выработке норм и правил, единых для всех сотрудников, корпоративной философии, представления о миссии компании. Это часть внутренней культуры корпорации, с одной стороны, и инструмент ведения рекламной кампании – с другой” [6, с. 56].

“С целью влияния на решения властей корпорации создают сеть национальных, отраслевых и региональных ассоциаций, чтобы лоббирование принимало более ясный, четкий и солидарный характер. Кроме того, они формируют коммуникации, потому что хотят быть понятными и открытыми. Они создают собственные средства массовой информации, чтобы влиять на свой персонал, инвесторов, акционеров, клиентов, ставя во главу угла политику разъяснения задач и этапов деятельности” [7, с. 25].

Существует несколько обозначений и, соответственно, типов европейских корпоративных изданий. Так, например, во Франции широко применяется термин *la presse de l'entreprise* (“пресса предприятия, организации”), под которым понимается, прежде всего, внутрикорпоративное издание. В американских коммуникациях выделяют *company newspaper* (дословно “газета корпорации”), *employee magazine* (“журнал для сотрудников”), *industrial publication* – названия изданий, которые употребляются без каких-либо значительных различий [8].

В английской традиции за определенными терминами закрепляются определенные виды издания: *house journal* (наиболее общее и распространенное название, обозначающее издание как печатный орган организации, фирмы), *work magazine* (собственно внутрифирменное издание) и *house organ* (издание для внешней общественности). Подобная четкая классификация сложилась и в практике германских коммуникаций. Здесь употребляются *Werkzeitschriften*, *Hauszeitschriften*, *Kundenzeitschriften*.

“В 1958 году Конференция президентов национальных ассоциаций редакторов корпоративных изданий, членов FEIEA (Federation of European Industrial Editors Associations) официально признала за термином *house organ* значение органа прессы, распространяемого для внешней среды организации” [8].

При этом, говоря о корпоративных СМИ как об издательском процессе, в английском языке наиболее часто употребляются термины *custom publishing* или *bespoke publishing*. Это наиболее широкий термин, обозначающий явление корпоративных СМИ, поскольку он не предполагает

ет дальнейших типологических разграничений, а просто фиксирует наличие частного “заказа” в основе того или иного издательского проекта.

Следует заметить, что термин *corporate media* не имеет ничего общего с описываемым явлением. Данный термин используется как противопоставление *public interest media* и обозначает систему функционирования на рынке крупных медиа-корпораций, чьи интересы лежат, прежде всего, в увеличении доходов инвесторов и акционеров, а не в выполнении социальной роли “четвертой власти” [9].

Исследователи выделяют следующие функции корпоративных СМИ:

1. Информирование собственного персонала о работе корпорации во всем ее единстве и о планах на дальнейшее развитие производства. В структуру информирования входит и четкое формулирование целей, задач и стратегии корпорации.

2. Своевременное информирование о внедрении новаций.

3. Мотивационная деятельность: укрепление мотивации к труду, укрепление чувства общей “семьи”, сотрудничества, корпоративного патриотизма. Корпоративные СМИ должны помогать менеджменту управлять человеческими ресурсами.

4. Корпоративные СМИ транслируют передовой опыт, показывая его полезность и необходимость и убеждая его перенять.

5. Корпоративные СМИ помогают социализации личности: персонал усваивает социально-культурный пласт корпорации, постепенно включается в контекст корпоративных отношений, изучает культурный опыт.

6. В корпоративных СМИ налажена обратная связь.

7. Корпоративные СМИ подробно оповещают персонал о мероприятиях социальной ответственности компании, программах грантовой, благотворительной, спонсорской и иной деятельности компании.

8. Являются одним из действенных инструментов создания оптимальной коммуникационной среды субъектов PR-деятельности: клиентов, акционеров, персонала, потенциальной аудитории.

9. Корпоративные СМИ всегда доступны [7, с. 85].

По нашему мнению, этот список функций целесообразно расширить. Корпора-

тивные СМИ являются инструментом продвижения товаров и услуг корпорации. Эта функция прямо или косвенно действует независимо от того, как ориентировано издание: на внутреннюю или на внешнюю аудиторию.

Кроме того, интересен тот факт, что сегодня, на фоне глобальной экономической рецессии, сопровождаемой массовыми сокращениями в корпорациях, последние стараются максимально сохранить собственные корпоративные информационные ресурсы. Такая тенденция свидетельствует о том, что в кризисных ситуациях роль корпоративных СМИ как инструмента прямой коммуникации только возрастает и функция корпоративных изданий как антикризисных регуляторов получает полную правовую оценку со стороны корпораций.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что современные социально-экономические условия создают благоприятные предпосылки для развития корпоративной прессы. Данный вид прессы выполняет различные функции, список которых пополняется, поскольку, будучи гибким инструментом корпораций, корпоративная пресса способна решать задачи широко профиля, например, быть антикризисным регулятором.

Литература

1. Custom Publishing: Opportunities Aboard For B2B Publishers. The Publishing & Media Group, 2003.

2. Друкер Питер Ф. Практика менеджмента. М. – СПб. – Киев, 2002.

3. Custom media 07: Special Advertising Section of Advertising Age. Association of Publishing Agencies, 2007.

4. Шкондин М.В. Система средств массовой информации как фактор общественного диалога. М., 2002.

5. Мурзин Д.А. Феномен корпоративной прессы. М., 2005.

6. Дегтяренко Д.К. Корпоративные издания в России. Виды, функции, задачи // Среда. 2002. № 8, 9.

7. Горчева А.Ю. Корпоративная журналистика. М., 2008.

8. Кривоносов А. Корпоративная пресса на Западе: история и типология // PR-диалог. 2002. № 5, 6.

9. McChesney Robert. Rich Media, Poor Democracy. University of Illinois Press, 1999.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОННОТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аюпова Р.А.

Соответствующее внимание изучению функционально-стилистического аспекта фразеологического значения (далее ФЗ) уделяли практически все фразеологи. Однако было бы неверно утверждать, что он всесторонне изучен и все знания о нем систематизированы. Расходятся мнения исследователей по поводу взаимосвязи данного компонента с эмотивным аспектом коннотативного макрокомпонента и с коннотацией в целом. Существуют также проблемы в сфере лексикографического описания функционально-стилистического компонента ФЗ.

В наших исследованиях применены следующие методы: 1) сопоставительно-типологический; 2) сплошной выборки; 3) семного анализа; 4) фразеологической дефиниции; 5) компонентного анализа.

Е.Ф. Арсентьева в докторской диссертации дает следующее определение термину “функционально-стилистический компонент коннотации”: “Функционально-стилистический компонент коннотации есть стилистическая характеристика фразеологизма с точки зрения его функциональной, исторической и территориальной принадлежности, имеющая узальный статус” [1, с. 98]. По ее мнению, он присутствует в семантике любого фразеологизма, являясь самым постоянным в его коннотации. Этот автор, как и большинство исследователей (В.Н. Вакуров, Е.А. Добрыднева и другие), выделяет три больших класса фразеологизмов: книжные, разговорные и межстилевые. Книжные ФЕ ею характеризуются как ФЕ выражающие чаще абстрактные понятия,

утратившие внутреннюю форму, причем большинство из них являются интернациональными, например: *King's (Queen's) counsel* юр. – *королевский адвокат*; *последний из Могижан* книж. ФЕ, относящиеся к книжному стилю, в основном или исключительно употребляются в письменной речи.

Межстилевые ФЕ не отмечаются ни возвышенностью, ни сниженностью, например, *feel strongly about* – *быть против, испытывать чувство неприязни, возмущения*; *почва колеблется под ногами*. Они могут употребляться как в устной, так и в письменной форме речи. В составе межстилевых фразеологизмов выделяется группа ФЕ-эвфемизмов – это единицы, более мягко и косвенно обозначающие какое-либо явление, считающееся неприличным, неприятным или запрещенным, например: *the call of nature* эвф. – *желание облегчиться, удовлетворить естественные потребности*; *в положении* – *беременная*.

Разговорные ФЕ относятся к стилистически сниженным языковым средствам. Среди них выделяются литературно-разговорные, просторечные, грубо-просторечные, жаргонизмы. Разговорные ФЕ характеризуются яркой образностью, эмотивной сниженностью. Они употребляются преимущественно в устной речи. Литературно-разговорные фразеологизмы включают в свой компонентный состав социально допустимые сниженные слова. Е.Ф. Арсентьева считает, что, употребляясь в литературно-разговорной речи, в произведениях художественной литературы и в бытовом общении, эти ФЕ

вносят в них оттенок непринужденности, простоты и иногда некоторой вольности, например: *in the top flight разг.* – в первых рядах, *занимающий ведущее место; кость в горле разг.*

Просторечные ФЕ отличаются от литературно-разговорных большей сниженностью и характеризуются грубоватым содержанием. За счет этого создается их яркая образность. Эти ФЕ в основном употребляются в устной речи, а в произведениях художественной литературы они могут быть употреблены в речи персонажей как один из элементов, показывающих их социальный статус, например: *up the dick прост.* – превосходный, чудесный, замечательный; *хоть кол на голове теши.*

Общезвестным фактом является то, что в определении функционально-стилистической принадлежности ФЕ решающую роль играет стилевое значение их стержневых компонентов. Формирование стилового значения ФЕ тесно связано с происхождением этой единицы, а точнее – со сферой ее первоначального употребления.

В данной работе основное внимание будет уделено рассмотрению состояния лексикографического описания функционально-стилистического аспекта фразеологической коннотации в английской, русской и татарской фразеологии.

Авторы “Оксфордского словаря английских идиом” А.П. Кови, Р. Макин и И.Р. Маккейг выделяют несколько категорий помет и используют их в своем словаре: 1. Пометы, несущие информацию о происхождении ФЕ. Поскольку основная масса идиом имеет британское происхождение, соответственно, они не снабжены такого рода пометой. Фразеологизмы американского происхождения обозначены пометами (US) или (esp. US). 2. Пометы formal/informal, указывающие на стиль идиомы в зависимости от ситуации, в которой она употребляется. По мнению вышеназванных авторов, эта ситуация в свою очередь зависит от взаимоотношений между общающимися, атмосферы, при которой разговор происходит, и от степени серьезности разговора. 3. Пометы, указывающие на сферу употребления идиомы. Например: *foul play (sport – спорт)* нечестная игра, *even*

odds (horse racing – конные скачки) равные шансы, *break even (commerce – коммерция)* остаться при своих, *a closed shop (industrial relations – деловые отношения)* закрытый магазин. 4. Пометы, указывающие на эмоциональное состояние говорящего: (taboo) – табу, (derogatory) – пренебрежительный, (facetious) – шуточный [3].

Помета (cliche) – клише использована А.П. Кови, Р. Макином и И.Р. Маккейг для выделения избитых фраз. Она не определена авторами ни в какую группу помет, выделенных ими. Данные фразеологизмы только вторую категорию помет считают указывающими на стиль ФЕ, по нашему же мнению, все вышеперечисленные пометы, за исключением (derogatory) – пренебрежительный и (facetious) – шуточный, относящихся к четвертой категории, несут информацию о функционально-стилистической принадлежности ФЕ.

Также нельзя согласиться с этими авторами в том, что помета “табу”, как пишут они, несет информацию о том, что ФЕ, отмеченные ею, выражают раздражение, гнев или оскорбительное отношение говорящего. Хотя в большинстве случаев так оно и есть, однако это другая характеристика фразеологизма – его эмотивность. Функционально-стилистическая же характеристика не обусловлена эмоциями, выраженными ФЕ. Что же касается пометы “табу”, то она характеризует ФЕ в аспекте функционально-стилистической принадлежности. Доказательством тому является тот факт, что единицы, отмеченные этой пометой, обязательно содержат компонент, относящийся к субколлоквиальному стилю.

В данной статье мы остановимся на тех функционально-стилистических значениях, которые вызывают споры, разногласия и по отношению к которым до сих пор не выработана единая точка зрения. На наш взгляд, к ним можно отнести такие функционально-стилистические значения, как грубость и вульгарность.

Damn your eyes! (груб.). Будьте вы прокляты! Данная ФЕ в своем составе имеет компонент грубого стиля – “damn”, чем и определяется стиль выражения единицы. В этом случае помета, указывающая на сферу функционирования, также отсутствует. Этот фразеологизм наделен

эмосемой бранности, при этом грубость не исключается.

Убыр авыз (миф. дорфа). *Куп ашаучан, акчаны малны ашауга бетеруче.* Буквально эту ФЕ можно перевести как “рот бабы-яги”. В приведенном примере лексема “убыр” (мифический образ злодея) способствует грубому функционально-стилистическому значению единицы, наделенной и аналогичной эмосемой. Подобная эмосема обусловлена тем грубым сказочным образом, с которым сравнивается объект речи.

Ковырять в носу (груб.-прост.). В составе этого фразеологизма не наблюдается присутствия компонента, относящегося к грубому стилю, однако в целом ситуация, соответствующая прямому значению словосочетания, характеризуется грубостью, и она определена только на семантическом уровне. Данная ФЕ выражает эмоциональное отношение пренебрежительности, которая в определенных контекстах может сопровождаться грубостью.

Get outside of (груб.). *Сохрать, выпить.* В составе этой английской единицы тоже не присутствует компонент, относящийся к грубому стилю. Грубость стиля единицы определяется на семантическом уровне, грубостью ситуации, описываемой прямым значением словосочетания. Данная ФЕ наделена эмосемой пренебрежения.

В последнем примере наблюдается грубость стиля ФЕ при отсутствии компонента, относящегося к подобному стилю. В нем грубость определяется грубостью ситуации, описанной свободным словосочетанием, то есть на семантическом уровне.

ФЗ может также иметь эмотивную сему грубости, причиной чего является содержание грубого эмоционального отношения к предмету, о котором идет речь. Эта характеристика ФЗ не определяется ни на компонентном уровне, ни на уровне прямого значения словосочетания.

Грубость как функционально-стилистическая характеристика, чаще всего сопровождается отрицательно-оценочной эмосемой, однако возможно и ее сочетание с положительно-оценочной эмосемой. Последнее возможно только под влиянием определенных факторов, присутствующих в контексте.

Следующее функционально-стилистическое значение, в котором нам хотелось остановиться, – вульгарное.

Стоять дуплом кверху (вульг. ирон.). *Много работать, выполнять тяжелую работу.* Функционально-стилистический компонент приведенной ФЕ определен присутствием компонента “дуплом”, употребленного не в прямом значении этого слова, а в переносном, обозначая задний проход. Единица наделена эмосемой ироничности.

Тишекне илеп йору. *Быть верхивосткой.* Вульгарность этого фразеологизма определяется компонентом “тишекне”, употребленным в значении “задница”. Эмотивность данной ФЕ оценивается как неодобрение.

Наши исследования свидетельствуют о том, что вульгарным может быть только функционально-стилистическое значение, что чаще всего определяется или на уровне компонентного состава ФЕ: она имеет компонент, перенесенное значение которого обозначает половые органы человека, ягодицы и какие-либо действия, связанные с ними или на уровне семантики. Что касается эмосемы подобных ФЕ, то наши исследования показывают, что они могут иметь любую, что представлено на шкале эмотивных сем, хотя в приведенных примерах преобладает эмосема ироничности.

Как уже было отмечено выше, помета “табу” некоторыми авторами считается пометой эмосемы, однако с этим никак нельзя согласиться. Подобная характеристика ФЕ как правило связана с присутствием табуированного компонента.

Руководствуясь определением, данным Е.Ф. Арсентьевой рассматриваемому компоненту коннотации, можно классифицировать функционально-стилистические пометы по характеру информации, которую они несут, и объединять их в следующие группы.

1. В первую группу можно отнести пометы, которые указывают на функционирование ФЕ в определенной сфере общения – в какой-либо профессиональной, социальной сфере или среди людей отдельной возрастной группы. Говоря о сфере общения, мы имеем в виду литературную, научную сферу, официальные документы, в которых в основном употреб-

ляются ФЕ литературного и нейтрального стиля. В русском словаре подобного рода характеристика выражается пометами (поэт.) – поэтический, (высок.) высокий: **инженер человеческих душ** книжн. высок., (лит.) – литературный, (кн.) книжный: **прокрустово ложе** книжн.; в английском словаре это должны быть: (poet.) – poetic, (elev.) – elevated, (lit.) – literary, (book.) – bookish; в татарском словаре: (шиг.) – шигъри, (юг.) – югары, (ед.) – едеби, (кит.) – китап теленде. В русских словарях действительно обнаружены все вышеназванные пометы, однако в английских фразеологических словарях, обработанных нами, обнаружена только одна из них (lit.) – literary; в татарском фразеологическом словаре употреблены следующие пометы: ек. (екияти), шигъри: **ашкын хис шигъри**, кит. (китап теле): **вожутке чыгу** (иск. кит.).

К этой же группе относятся следующие пометы: (разг.) разговорное: **море по колено** разг., (прост.) просторечное: **в чем мать родила** (прост.), (груб.) грубое, (груб.-прост.) грубо-просторечное: **метать икру** (груб.-прост.); в английских фразеологических словарях это были бы: (coll.) – colloquial, rude; в татарском: (сойл.) сойлем теленде – разговорное **култын-култын атлый**, (гади с.) гади сойлем – просторечное **арты былчырак** (гади с.), дорфа – грубое **ач этнен артын тук ялый** (дорфа) и (туп.) тупас – грубое **гобрен корсак** (туп.). Последние две пометы, употребленные в татарском словаре, выражают практически одно и то же, поэтому для употребления в словаре достаточно было бы одной из них. В русских и татарском фразеологических словарях все эти пометы действительно употреблены; в английских нами обнаружены: (coll.) – colloquial и substandard.

2. Данная группа помет указывает на обстановку общения, в которой употребляется фразеологизм. Обстановка общения может быть формальной, неформальной и фамильярной, требуя употребления ФЕ соответствующего характера. В русских словарях подобную характеристику выражает только помета (фам.) – фамильярное **перекидываться словом/словами/с кем перекинуться словом/словами/с кем разг.-фам.**, так как в официальной обстановке общения кроме нейтральных

употребляются ФЕ книжного, литературного стиля; в английских словарях это пометы (form.) – formal **everything/all (that) the heart (of a man) could desire** (formal), (inform.) – informal **(have/take) forty winks** (informal), которые наиболее стабильны в своем употреблении из всех словарных помет.

В татарском словаре подобных помет нами не обнаружено, хотя было бы уместно употребить пометы (офиц.) официаль, (дус.) дусларча, тем более что обнаруживаются ФЕ, которые можно было бы квалифицировать подобным образом. Употребление эвфемизмов также зависит от обстановки, при которой происходит общение. Эти единицы придуманы для того, чтобы помягче выразить что-либо неприятное, например: **the dark house** (эвф.) могила, **покинуть этот бренный мир** (книж. эвф.), **арт тайдырды** (эвф.), **гол савытын (песи) ваткан** (эвф.).

3. Эту группу образуют пометы, несущие информацию о статусе ФЕ в свете диахронического подхода к языку. В английских словарях употреблены следующие пометы: archaic, old fashion. В двуязычном словаре пометы к английским ФЕ даются на русском языке, например: (уст.) устаревшее: **keep the bird in one's bosom** (уст.) *сохранить преданность, верность*, в русских – (неол.) неологизм, (уст.) устаревшее: **заплевачный мастер** (устар.), в татарском – (бор.) борынгы: **ала кунел** (бор.), (иск.) искерген: **алтын ташы, комеш ташы** (иск.). Следовательно, в английском и татарском словарях неологизмы не отмечены. Этот факт можно оправдать тем, что данная помета спустя некоторое время после выпуска словаря становится уже неактуальной.

4. В эту группу следует отнести пометы, которые указывают на употребление ФЕ в определенной сфере деятельности человека или отрасли науки, их количество может быть неограниченным, поэтому в данном случае не следует вести речь о каких-либо рекомендованных пометах. Просто отметим, что в английских словарях среди множества других есть следующие: sport, commerce, legal, military, например: **foul play** (sport), **break even** (commerce), **grievous bodily harm** (legal), **give smb. etc. his marching orders** (military), в русских и татарских словарях дан-

ная информация не так широко представлена. В татарском словаре обычно вместо указания конкретной сферы деятельности или отрасли знания, в которой употребляется данная единица, используется помета (махс.) махсус – специальное **ботерке бизек** (махс.) архитектура бизек формасы.

5. В эту группу могут быть включены пометы, указывающие на функционирование ФЕ в языке определенной социальной или возрастной группы людей, к таким пометам следует отнести сленг (обычно употребляется молодежью), табу (употребляется низшим обществом или молодежью), (жарг.) жаргон **давить форс**. (жарг.), (вульг.) вульгарное; в английском языке slang **eff and blind** (slang) *curse and swear, taboo*, (vulg.) vulgar: **not worth a shit** (vulg.) *very bad*. В татарском словаре обнаружена только помета жаргон **доһан чигу** (шекерт жаргоны), вульгарное и табу не встречаются, хотя существуют единицы, которые могли бы быть помечены соответствующим образом. Помета жаргон может подразумевать употребление ФЕ какой-либо (чаще всего молодежной) возрастной группой или в профессиональной сфере, например (мор.) морское, театральное и так далее. Следовательно, эту помету можно отнести как к пятой, так и к четвертой группе.

6. Данная группа помет характеризует ФЕ по территориальному признаку функционирования. В связи с этим английские ФЕ имеют следующие пометы Amer.: **go on the ropes**. (Amer.), (шотл.) шотландское: **my conscience!** (шотл.) *вот так так! вот те на!*, (Austr.) австралийское: **hump one's drum** (swang) (австрал.) *Взвалить на плечи свою поклажу, dialectal*; русские – (диал.) диалектизм или (обл.) областное: **шутломная башка** (обл.); татарские – (диал.) диалекталь **ашауга тыяна** (Казан арты. диал.).

7. Эта группа помет указывает на первоначальное употребление ФЕ. Речь может идти о каком-либо художественном произведении, творчестве какого-либо автора, Библии, какой-либо сфере человеческой деятельности или языке, из которого единица заимствована. В английских словарях это следующие пометы: (Shakes.) Shakespeare: **Richmands in the**

field (шекспиризм) *неожиданные соперники*, (мор.) морской: **let out reef** (мор.) *1) отдать риф; 2) bible: the flesh-pots of Egypt* (библ.) *1) материальное благополучие, довольство; 2) корыстные соображения*; в русских словарях в основном это помета (библ.) библеизм., (франц.) французский, (тюрк.) тюркский и др.: **запретный плод** (библ.); в татарском словаре – (миф.) мифология: **ач ервах** (миф.), (гар.) гареп: **гамедене хесенат** (иск. гар.) и так далее. Функцию помет седьмой группы могут выполнять также пометы, указывающие на ареальное употребление ФЕ, в том случае, когда данная единица первоначально употреблялась только в определенной области, стране или штате, а затем распространилась во всех регионах или странах, говорящих на этом языке.

Как показывают наши исследования, стилистические пометы большое развитие получили в русской и татарской фразеологии, чего нельзя утверждать по поводу английской, где стилистические пометы использованы очень редко. Выделенные нами группы стилистических помет могут быть использованы во фразеологии всех трех языков. Что касается представления информации о функционально-стилистическом аспекте фразеологического значения, нами уже была отмечена его необходимость как для синхронического, так и для диахронического подхода к рассмотрению языка.

Литература

1. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в русском и английском языках и вопросы содания русско-английского фразеологического словаря: Дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 1993.

2. Вакуров В. Н. Основы стилистики фразеологической единицы. М., 1983.

3. Cowie A. P., Mackin R., McCaig I. R. Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford, 2007. P. IX.

4. Glaser Rosemarie. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of the Genre Analysis / Phraseology: Theory, Analysis and Applications. Oxford, 1998. P. 251.

5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1996. С. 189.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Учадзе С.С., Ветров Ю.П.

В связи с подписанием Россией Боннской декларации возрастает значимость лично-развивающих технологий, встроенных в образовательный процесс вуза. Современные требования к специалисту все больше активизируют задачу подготовки активной целеустремленной личности, проявляющей высокий уровень предпринимательской культуры, адаптивной к складывающимся в профессиональном и социальном сообществах нормам и ценностям, к жизнедеятельности, сопряженной с большим количеством стрессовых, кризисных ситуаций и способностью их конструктивно преодолевать.

В новых условиях меняется требование, прежде всего, к целям и содержанию образовательного процесса. Вузское образование – это не столько передача знаний, умений и навыков, сколько их отбор, синтез, открытие, диалог. Признается, что каждый человек должен “свободно вносить в процесс познания и собственное поведение что-то свое” (В.М. Аллахвердов), “массовое творчество людьми своих способностей есть фундаментальный признак современного и будущего образования” (К. Вазина). В провозглашенной идее лично развивающего обучения акцент делается на социальную активность обучаемого (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий), развитие сознания обучаемых (А.П. Алексеев, М.К. Мамардашвили, А.К. Маркова), совершенствование навыков самоконтроля и самоорганизации. Все острее учеными страны ставится вопрос духовного развития человека, его уникального саморазвития (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Б.С. Братусь). В то же время декларируемые теоретически многие современные идеи образовательной системы России часто оказываются операционально и технологически мало про-

работанными, что затрудняет их применение на практике. Причину подобного явления усматривают в жесткой привязанности педагогов-практиков к сложившимся формам организации образовательного процесса при недостаточно развитой методологической культуре, в неспособности образовательных систем проектировать и контролировать развитие свободно мыслящей, творчески ориентированной и саморазвивающейся личности обучаемого, в недостаточности технологий обучения, ориентированных на разновозрастные стадии психического развития человека (К. Вазина, В.А. Якунин, А.Я. Данилюк, И.Б. Котова и другие). В этой связи И.Б. Котова отмечает: “Стало понятным, что одно дело – формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое – развивать его как созидателя, готовить к свободному и творческому труду” [13, с. 12].

Таким образом, в современной образовательной системе, сложилось явное рассогласование между возросшими потребностями общества в подготовке социально мобильной личности и слабыми экспериментальными и прикладными возможностями психологической и педагогической науки эти потребности удовлетворить. Выход из создавшегося положения исследователи видят в разработке теоретических концепций, которые позволяли бы охватить в единой системе понятий и представить множество фактов, накопленных в психолого-педагогических исследованиях; в исследованиях других пограничных областей знаний (интегративный подход – А.Я. Данилюк); в распространении теории и практики управления, основанного на системном подходе на весь образовательный процесс (В.А. Якунин). Успешность решения указанной проблемы также будет определяться повышением значимости научно-исследовательских работ,

ориентированных не столько на отражение сложившегося передового опыта или действующих учебно-воспитательных комплексов, сколько на проектирование принципиально новых образовательных систем.

Сейчас много вопросов вызывает адекватное встраивание и интегрирование в учебно-воспитательный процесс вузов “внеучебных”, личностно-развивающих технологий: психолого-педагогической поддержки, психологической службы и так далее. Новые подходы должны быть увязаны с традиционными, например, с так называемым знаниевым, предметно-центристским подходом. В литературе обсуждаются вопросы о том, кто, когда, какими средствами и с какой результативностью будет внедрять новые образовательные парадигмы; будет ли их осуществлять вузовский преподаватель в рамках обычного учебного процесса, или потребуются создание специализированных психолого-педагогических служб, социальных организаций, ориентированных на поддержку и развитие личностных, социально-востребованных характеристик студентов; не помешает ли переориентация на гуманистическую, ценностно-ориентированную стратегию в образовании естественнонаучной стратегии, связанной с развитием фундаментальных исследований, развитием у студентов профессиональной компетенции, знаний и умений в рамках государственного образовательного стандарта и требований производства. Отсутствие значимых подвижек в данном вопросе ухудшает качество воспитательного процесса в вузе. Выступая на VII Российском съезде ректоров, В. Матвиенко особо отметила проблему падения воспитательной работы в вузовской системе: “Сегодня приходится признать, что в последние годы в студенческую среду стали все более активно проникать наркотики, асоциальные настроения. Особую актуальность в этой связи приобретает постановка в новых условиях и новых формах воспитательной работы в вузах” [3, с. 22]. Внедрение новых форм деятельности логичнее всего начинать с построения теоретических конструктов, идеальных моделей желаемого будущего.

Одним из первых в отечественной науке, кто указал на значимость проектных исследований в педагогике был Г.П. Щедровицкий. В частности в работе “Педагоги-

ка и логика”, подготовленной к печати в 1968-м, но изданной только в 1993 году, ученый указывал: “В основании нашей современной педагогики лежит принцип обобщения передового опыта. Он был выдвигнут в 30-е годы и в тех условиях был правильным и помог поднять педагогику. Но сейчас перед нами стоят принципиально новые задачи, и в этих условиях принцип обобщения опыта уже вреден и стал тормозом дальнейшего развития педагогики. И это понятно, ибо, когда подобный принцип начинает определять научно-исследовательскую работу, то это приводит к уничтожению самой науки. Обобщая опыт использования керосиновой лампы, нельзя прийти к электричеству. И наоборот, чтобы получить электрическую лампочку, нужно предварительно исследовать природу и законы электрических и электромагнитных явлений. Короче говоря, суть вопроса и сердцевина существующих сейчас разногласий в одном: будем ли мы строить наше воспитание и обучение по-прежнему на основе здравого смысла и так называемых обобщений передового опыта, не развертывая научных исследований, или мы будем развивать педагогическую науку и проектирование?” [14, с. 7].

Эту же мысль позднее развивал и философ В. Степин, говоря о приоритетах научного знания: “Изучая объекты, преобразуемые в деятельности, наука не ограничивается познанием только тех предметных связей, которые могут быть освоены в рамках наличных, исторически сложившихся на данном этапе развития общества типов деятельности. Цель науки заключается в том, чтобы предвидеть возможные будущие изменения объектов, в том числе и те, которые соответствовали бы будущим типам и формам практического изменения мира. Как выражение этих целей в науке складываются не только исследования, обслуживающие сегодняшнюю практику, но и слои исследований, результаты которых могут найти применение только в практике будущего” [12, с. 22].

Любое проектирование требует построения модели изучаемого объекта, выделения его существенных связей с другими объектами, описания его структурно-динамических и логико-семантических характеристик. Проблема применения моделей в психолого-педагогических условиях дос-

таточно хорошо изучена в работах Д. Брунера, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперина, Г.П. Щедровицкого, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, Н.Г. Салминой и других. Показано, что модели могут выполнять иллюстративную, трансляционную, объяснительную и предсказательную гносеологические функции. Например, Д. Брунер описывал познание и учение как отражение эмпирических характеристик объектов “конструирование моделей, соответствующих внешней информации” и отражение сущности объектов “конструирование моделей, выходящих за пределы непосредственной информации путем постулирования аксиом и гипотез о причинах и сущности явлений” [9, с. 88]. Н.Г. Салмина считает, что моделирование связано не столько с отражением внешних видимых свойств предметов и явлений (это задача эмпирического познания), а с построением так называемых идеализированных объектов, с открытием нового [11, с. 105]. Оспаривая мысль В.В. Давыдова о том, что моделирование является компонентом учебной деятельности, учебного действия, Н.Г. Салмина отмечает: “Речь должна идти не только об использовании моделирования, а о включении всех видов знаково-символической деятельности в учебный процесс” [11, с. 105]. Многие исследователи склоняются к тому, что моделирование связано с теоретическим познанием, в ходе которого осуществляется процесс идеализации, выделяется существенное, которое затем объективируется, моделируется в виде материальных конструкций, для чего используются знаково-символические средства.

С помощью моделей можно спроектировать ту или иную область знаний, умений, способностей любого участника педагогической системы, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Это дает знание о том, что должно быть сформировано. А сопоставление того, что формирует система, с тем, что должно быть сформировано, позволяет квалифицировать имеющуюся педагогическую систему и осуществлять сознательный поиск путей ее совершенствования.

Внедрение метода моделирования в отечественную педагогическую психологию В.В. Давыдов связывает с именем Л.С. Выготского, который считал, что специфические психические функции не даны

человеку от рождения, а лишь заданы как общественные образцы. Поэтому психическое развитие человека осуществляется, как полагал Л.С. Выготский, в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения. Важнейшим методом, позволяющим исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования, Выготский называл каузально-генетический метод, обучающий (формирующий) эксперимент. Применение этого метода, как отмечал В.В. Давыдов, было связано с качеством новым этапом в развитии психологии [4, с. 283]. “Своеобразие формирующего эксперимента, – писал Давыдов, – может быть понято в том случае, если учесть, что детская и педагогическая психология прошла в своем развитии два основных этапа. Первый был связан с использованием в основном констатирующего метода исследования, а психология по преимуществу являлась описательной дисциплиной. В таких понятиях, как “развитие психики”, “законы развития психики”, она формулировала основные ступени уже исторически сформировавшегося детства (например, она описывала уже исторически сложившиеся приемы умственной деятельности детей). На данном этапе психология еще не имела средств, необходимых для выявления и объяснения внутренних механизмов усвоения знаний психического развития детей” [4, с. 282 – 283]. Второй этап, по мнению В.В. Давыдова, связан с внедрением в психологию формирующего эксперимента, который в отличие от констатирующего эксперимента “предполагает проектирование и моделирование содержания психологических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их формирования”. В.В. Давыдов особо подчеркивал, что генетико-моделирующий эксперимент и проектирование – основные методы изучения учебной деятельности и развивающего обучения “в более широком плане эти же методы позволяют изучать развивающее образование и его действительную основу” [4, с. 519].

Принято считать, что моделирование – это метод исследования объектов познания на их моделях. Модель в переводе с французского означает – меру, образец, норму; в логике и методологии науки – ана-

лог, схема, структура, знаковая система определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образований. Этот аналог служит для хранения и расширения знания об оригинале, конструировании оригинала, преобразования или управления им. Первоначально моделирование в научных изысканиях строилось на описании категорий процесс и структура, исследователи стремились к тому, чтобы конструируемая ими модель максимально была приближена к реальности. Этот подход был особенно распространен в XVII – XVIII веках для описания простых, механических объектов. Но для описания сложноорганизованных объектов потребовалось внедрение в методику моделирования системного подхода.

Системный подход в настоящее время получил общенаучное признание и широкое распространение. Он разрабатывается в разных областях, направлениях и аспектах: теоретическом, методологическом, формально-логическом и математическом, в структурно-функциональном и историко-генетическом. Как отмечает В.А. Якунин: “Перспективы дальнейшего развития системного подхода связывают со все большим и всесторонним применением его к различным конкретным явлениям действительности на основании широкого развертывания прикладных исследований” [16, с. 13]. Одной из существенных проблем в рамках системного подхода является проблема выделения инвариантного признака в существующих множественных определениях и подходах термина “система”. Таким инвариантным содержанием в этом понятии является идея взаимодействия множества частей, элементов и их интеграция в целое. В.А. Якунин, ссылаясь на В.Г. Афанасьева, называет ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования:

- наличие интегративных качеств (системность), то есть таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;
- наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система;
- наличие структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами;

- наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;

- наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, то есть системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;

- историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах [16, с. 13 – 14].

С точки зрения Г.П. Щедровицкого, описать некоторый объект или явление системно, значит: 1) представить его как процесс (или совокупность процессов); 2) как функционирующую структуру или структуру функций, “и без этого не может быть работа в перспективном или прожективном плане”; 3) представить его как организованность материала – морфологию, как бы фиксирующую следы процессов и функциональных структур, и как субстрат” [15]. Примером сложноорганизованных объектов могут служить педагогические системы. Их можно классифицировать, следующим образом. *Структурно-функциональные подразделения*: ясли, сад, общеобразовательные школы, техникумы и ПТУ, вузы. *Процессуально формирующие образования*: учебно-воспитательный процесс, взаимодействие в системе: учитель-ученик, учебно-воспитательная ситуация и так далее. *Формообразующие системы*: психолого-педагогическая поддержка, психологическое сопровождение и так далее. По своей форме они являются социальными и открытыми, так как между ними и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. По способу функционирования их можно отнести к динамическим системам, так как они функционируют в условиях изменчивости различных факторов внешнего окружения, а также перемены внутренних состояний системы, вызываемой этими факторами. Так, в любой педагогической системе процесс обучения и воспитания протекает в условиях видоизменения педагогических целей и возникновения новых задач в области обучения и воспитания, в зависимости от политических, экономических и духовно-нравственных целей общества. Кроме то-

го, педагогические системы имеют дело с информацией, которая постоянно обновляется. В связи с этим возникает задача обновления учебных предметов и развивающих личность обучаемого программ. Обновляется и контингент учащихся, и педагогических кадров.

По цели существования педагогические системы следует отнести к развивающим системам и целеустремленным. Как отмечает В.А. Якунин: «Основное отличие всех целеустремленных систем, включая и педагогические, от всех других состоит в том, что они по своей природе много-многофункциональны. Это значит, что в одинаковых или разных окружениях сама система целиком или ее подсистемы и элементы могут видоизменять цели, выполнять разнообразные способы действий для достижения разных или одинаковых результатов. Благодаря вариативности в своих действиях и производимых ими результатов педагогические системы приобретают относительную независимость от внешней среды и окружения» [16, с. 15].

Педагогические объекты характеризуются не только признаком системности. Они по своей природе «деятельны». Г.П. Щедровицкий характеризует профессиональную деятельность педагогов, лингвистов и языковедов как социотехнологическую. Деятельность в указанных профессиях осуществляется на двух уровнях: нормативном и рефлексивном. Нормативный предполагает построение и реализацию на практике некоторой идеальной модели, декларируемой социумом. На рефлексивном уровне осуществляется деятельность по сличению соответствия созданной модели той или иной объективной реальности.

Сложность педагогических систем и проблема управления ими ставит задачу их формализации и, в конечном счете, их моделирования. Как отмечает философ В.С. Степин, каждая из саморазвивающихся систем требует особого понимания категорий части и целого, причинности, пространства и времени [10, с. 48]. Слобноорганизованные динамически функционирующие системные объекты (а образовательный процесс является примером подобного рода систем) требуют создания «особых категориальных сеток», обеспечивающих понимание и познание таких объектов.

Простые системы, например, машины типа часов можно было описать, определяя целое посредством его частей, то есть исключалась идея особых системных качеств целого. Для описания причинных связей между элементами системы и ее взаимодействия с другими простыми системами было достаточно лапласовской детерминации, то есть жесткой однозначной причинности. Если известно положение частиц в какой-то момент времени, их начальные импульсы и координаты, а также известны действующие на них силы, то можно было предсказать их поведение в сколь угодно большое время. «Пространство и время при этом можно считать абсолютными, как в ньютоновской механической картине мира. Они безразличны к протеканию в них тех или иных процессов... Вот такая категориальная сетка применима для освоения простых систем» [10, с. 49].

При переходе науки к освоению сложных систем с обратными связями, с блоком управления, с передачей информации, уже недостаточно прежних категориальных смыслов. «В понимание целого нужно ввести представление об особых системных качествах, то есть свойства целого полностью не исчерпываются свойствами частей, часть внутри целого и вне целого может обладать разными свойствами. Более того, часть может существовать только внутри целого, а будучи выделенной из целого, теряет свои качества». В качестве примера сложных систем приводится живой организм. Если его разобрать на клетки, то клетки могут погибнуть и назад их собрать уже нельзя, в отличие от часов, которые можно разобрать и собрать по винтикам.

Характеризуя сложные системы, В.С. Степин отмечает: «В сложных системах лапласовская причинность уже действует с ограничениями. Она может присутствовать в виде жестких команд, идущих от блока управления к подсистемам, но одновременно подсистемы характеризуются стохастическими взаимодействиями, и там проявляется вероятностная причинность» [19, с. 49]. При изучении сложноорганизованных систем приходится вносить коррективы и в понимание пространственных и временных характеристик, потому что «в больших системах типа биологических объектов возникает особое внутреннее пространство и внутреннее время (пространст-

во ареала, биологические часы), которые не сводимы к внешнему пространству и времени” [19, с. 49]. И еще больше проблем возникает при описании социальных, саморазвивающихся систем. Затруднения, возникающие при формализации и моделировании сложноорганизованных и саморазвивающихся систем заставляют исследователей предлагать “упорядочивающие или системообразующие факторы”, говорить о принципах организации систем и о критериях оценки их эффективности. Так, например, П.К. Анохин предлагал рассматривать в качестве упорядочивающего и системообразующего фактора любой системы полезный результат, “содержание и параметры которого формируются первоначально системой или задаются ей извне в виде определенной модели или цели” [16, с. 17]. При таком подходе все изменения и переходы системы из одного состояния в другое становятся упорядоченными только тогда, когда они соотношены с целями и результатами.

В качестве другого системообразующего принципа системы предлагалось рассматривать функциональный признак. Так, например, Б.Ф. Ломов, подчеркивая универсальность строения любого вида деятельности, выделяет в ней следующие функциональные блоки: мотивы, цель, планирование, переработка информации, оперативный образ или концептуальная модель, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий. В.Д. Шадриков в психологическую систему деятельности включает мотивы, цели, программы, информационную основу, принятие решений, подсистему профессионально важных качеств. В качестве возможного системообразующего принципа развивающей и развивающейся педагогической системы в вузе может быть предложен принцип психологического самодвижения субъектов образовательного пространства как процесса индивидуации личностного и профессионального совершенствования.

Анализ научной литературы по подходам и способам моделирования педагогических систем позволил выделить и описать следующие виды применяемых моделей.

Первая, может быть охарактеризована, как *стадиальная модель*. Она наглядно

представлена в исследовании Р.Х. Шакурова. Рассматривая проблемы руководства педагогическими коллективами, он указывает на три стадии управленческого процесса, следующих друг за другом: целевая, социально-психологическая и оперативная. Целевая стадия, по его мнению, связана с отражением общественных потребностей и сводится к определению и решению политических и организационно-педагогических задач. Социально-психологическая стадия определяет согласование общественных и личных интересов членов педагогической организации. Оперативная стадия предполагает реализацию целевой и социально-психологической функции и включает в себя этапы: планирование, принятие решений, исполнение и контроль.

Вторая модель – *функциональная* (см. рис. 1). Она принадлежит Н.В. Кузьминой. Рассматривая процесс управления педагогическими системами как процесс решения множества педагогических задач, Н.В. Кузьмина выделяет пять основных функциональных компонентов, которые, отражаясь в структуре деятельности преподавателя, воспитателя, руководителя учебного подразделения, становятся основой управления учебной работой учащихся и формирования их личности. К числу основных компонентов относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. В качестве исходного и системообразующего фактора выступает гностический компонент, поскольку он связан с получением информации обо всех аспектах функционирования педагогической системы.

Третья модель может быть названа *ситуационной моделью*. О значении ситуационного подхода в психологии говорил и Б.Ф. Ломов. Ситуация рассматривается как момент взаимодействия субъекта и обстоятельств. Как отмечает В.А. Якунин, “для возникновения ситуации кроме внешних обстоятельств и условий необходим субъект с его готовностью активно включиться в эти условия. В известном смысле ситуация выступает как субъективная, личностно и деятельностно опосредованная концептуализация объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности” [16, с. 26]. В ситуациях могут отражаться два типа взаимодействия человека со средой. В одних из них выра-

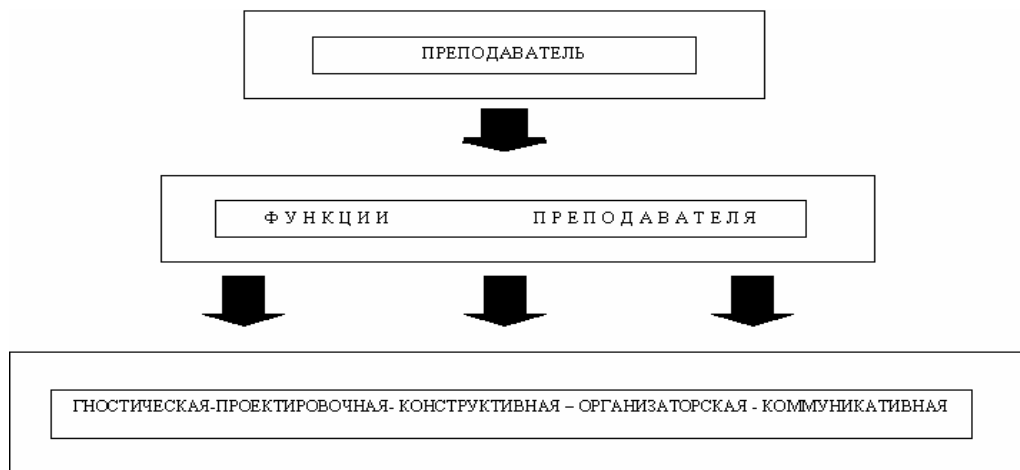


Рис. 1. Функциональная модель управления педагогическими системами

жается объектно-субъектная связь, то есть отношения человека к предметному миру, в других – субъектно-субъектные взаимодействия, или отношения между людьми.

К числу разновидностей социальных ситуаций может быть отнесена учебно-педагогическая ситуация. Она отражает субъектно-субъектное взаимодействие и отличается от других социальных ситуаций тем, что “одна и та же ситуация по отношению к преподавателю, воспитателю, учителю выступает как педагогическая, а по отношению к учащимся – как учебная. При учебной ситуации педагог выступает для учащихся элементом обстоятельств, при рассмотрении той же ситуации в качестве педагогической учащийся становится элементом внешних обстоятельств для учителя и педагога” [16, с. 26].

И, наконец, четвертый тип моделей, который удалось нам выделить при анализе педагогических системных объектов, – это *игровое моделирование*. Несмотря на то, что этот метод получил широкое распространение в различных областях научной и производственной деятельности, особенно большой интерес к игровому моделированию проявляют педагоги, работающие в сферах высшего, общего и специального среднего образования, повышения квалификации специалистов. Как отмечает Н.Б. Сазонтьева, “активное внедрение в научную практику игровых методов связано с рядом общих социокультурных процессов, направленных на поиск новых форм соци-

альной организованности и культуры взаимоотношений” [8, с. 7]. Игра в широком смысле понимается как инструментально данный (взятый, организованный) фрагмент реальности социума. В узком смысле игра понимается как особым образом организованная деятельность группы людей. Организованность деятельности достигается за счет наложения ограничений на естественные групповые процессы, что “позволяет рассматривать игру как искусственно-естественный объект, инструментально доступный через свою искусственную составляющую” [8, с. 15].

По мнению Г.П. Щедровицкого, Е.Н. Смирнова, А.А. Тюкова, А.А. Вербицкого и других, игра предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов. Игровых целей нельзя достичь в условиях размытости, аморфности произвольного (естественного, стихийного) социального образования. Необходимо обеспечить инструментальную доступность игрового материала. Особенность игры заключается в том, что она строится на основе игрового контекста с внешним социумом. “Создать игровой контекст – это значит определить, задать его специфичность по отношению к внешнему. При этом в основу конструирования игрового контекста может быть положено изменение (в представлениях участников игры) внешнего контекста. Особенностью моделей, отражающих игровое взаимодействие участников, является

ся тот факт, что они показывают процесс, условия, средства и организацию игрового пространства, а также рефлексию игрового поля в форме определенной мыследеятельности.

Приведем пример того, как А.А. Тюков [8, с. 48] использовал игровое моделирование педагогической психологии в целях создания и рефлексивного анализа командно-ролевой игры с директорами и инспекторами средних школ г. Москвы для активизации у них творчески преобразующих и исследовательских способностей.

Таким образом, завершая анализ литературы по проблеме моделирования системно-деятельностных объектов, в качестве которых мы рассмотрели педагогические объекты, можно сделать следующие выводы:

1. Стратегия развития российского высшего образования, направленная на соответствие общецивилизационному процессу должна быть активной, созидательной и предполагать проектировочную деятельность.

2. Рассматривая сферу высшего образования как совокупную образовательную деятельность, протекающую в творческой среде, следует выделять особые социокультурные функции высшего образования. Они состоят в следующем: а) воспроизводство знаний и ценностей; б) создание информации, концепций, методологии и технологий; в) проектирование и внедрение в учебно-воспитательный процесс “внеучебных” образовательных систем (психологической службы, социально-психологических центров по развитию личности и профессионально значимых качеств субъектов образовательного процесса).

3. Моделирование педагогических систем, отвечающих новым ценностным приоритетам высшего образования, является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает цена ошибки за внедрение некачественных программ.

4. Теоретическим и методологическим основанием для освоения метода моделирования в образовательном пространстве вуза должен стать системно-деятельностный подход, обоснованный в трудах философов (В.С. Степина, Г.П. Щед-

ровицкого и других), психологов (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.Г. Салминой и других). Главным упорядочивающим и системообразующим фактором развивающей и развивающейся педагогической системы может быть положен фактор психологического самодвижения субъектов образовательного пространства как процесса индивидуации личностного и профессионального совершенствования на всех этапах вузовского обучения.

Литература

1. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1999.
2. *Вазина К.* Модель саморазвития человека. Нижний Новгород, 1999.
3. Выступление В. Матвиенко на Российском VII съезде ректоров // Высшее образование в России. № 1. 2003. С. 19 – 22.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000.
6. *Зинченко В.П.* Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 81 – 92.
7. *Змеев С.И.* Основы андрологии: Учебное пособие для вузов. М., 1999.
8. Игровое моделирование: методология и практика. Новосибирск, 1987.
9. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1986.
10. Интервью с академиком Российской академии наук В.С. Степиным // Вопросы философии. 2004. № 9.
11. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. М., 1988.
12. *Степин В.С.* Теоретическое знание. М., 1999.
13. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов на Дону, 1995.
14. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический аспект) // Педагогика и логика. М., 1993.
15. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М., 1995.
16. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб., 2000.

ЭКОПСИХОТИП ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА СЕВЕРА

Быстров А.Н.

Известно, что человек рождается, растет, развивается и формируется как личность в определенных условиях и среде. Существует большой спектр работ, в которых предпринимаются попытки доказать зависимость жизни человека от средовых условий.

Подросток, как и любой человек, взаимодействует с окружающей средой, подразделяющейся на биотическую (воздух, вода, почва, растительность и прочее), абиотическую, включающую в себя климатические и гидрографические факторы (температура, атмосферные проявления, суточные, месячные, годовые ритмы воздействия Солнца и Луны) и антропогенную (загрязнение, эрозия почв, уничтожение лесов). Взаимодействуя, компоненты среды образуют определенные функциональные системы, где живой организм и среда становятся единым целым организмом и рассматриваются как целостная система [12].

Совокупность компонентов, представляющих среду обитания человека, воспринимается организмом подростка посредством экологических факторов, оказывающих специфическое воздействие на его организм. О зависимости характера народа от географических, климатических, социально-экономических, историко-культурных особенностей говорили еще Аристотель [12], Гиппократ [18], Ч. Дарвин [13; 20], М.В. Ломоносов и его ученик В.В. Крестинин [5]. Такая зависимость нашла подтверждение в современных эмпирических исследованиях [7; 21].

В условиях Севера на организм человека действуют две группы неблагоприятных экологических факторов: климатические и техногенные. Высокие широты характеризуются целой совокупностью условий, неадекватных для организма: фотопериодизм, холод, гипоксия, особенности воздушных и водных систем с дефицитом или избытком минеральных компонентов, по-

вышенная геомагнитная активность. Север относится к экстремальным районам Земли с дискомфортными условиями для проживания, накладывающим на биологические процессы свою специфику, неповторимость и уникальность [6, с. 31 – 33].

В.И. Вернадский отмечал: “Человечество, взятое в целом, становится мощной геобиологической силой, дающей новое направление в науке перехода биосферы в ноосферу”, “человек неразрывно и закономерно связан с местом, где он проживает на планете, мыслить и действовать он должен в планетарном аспекте”, “человек также неразрывно связан с материально-энергетической структурой планеты, при помощи силы мысли перестраивает в своих интересах окружающую действительность, превращая биосферу в ноосферу” [8; с. 263, 480]. Подобных взглядов придерживались Н.И. Вавилов [17], А.Л. Чижевский [16], Л.Н. Гумилев [10], К.Э. Циолковский [11].

В исследованиях личности подростка перекликаются различные проявления на междисциплинарном уровне такой проблемы, как необходимое условие поиска системных закономерностей развития подростка в биогенезе, социогенезе и онтогенезе. Следуя системному историко-эволюционному подходу А.Г. Асмолова [2] в изучении специфики личности подростка Севера, за основу мы приняли схему детерминации развития личности, раскрывающую взаимоотношения между природой, обществом и личностью.

В настоящее время рассмотрение феноменологии личности подростка в диадном варианте “человек – среда обитания” [19] уже не отвечает требованиям современного научного подхода. Рассматривая многомерность личности подростка как системный объект для полноты его описания и изучения, а также полноценного интегрирования его в среду обитания, мы отталкивались от созданных четырехкомпо-

нентных и более сложных систем существующих в науке.

Многомерность феноменологии личности, междисциплинарный статус проблемы привели к мысли о необходимости ее изучения в системе координат, задаваемых подходами Б.Г. Ананьева [1], Н.Ф. Реймерса [13], У. Бронфенбреннера [3], Т.С. Буториной [4], Г.М. Андреевой, Т.М. Дридзе, Е.А. Климова, Р. Конины и Д. Клэка, Ю. Круусвалла [15].

В теории Б.Г. Ананьева [1] позиция основных уровней становления личности представлена в положении “индивид – личность – субъект – индивидуальность”. В концепции Н.Ф. Реймерса [14] окружающая среда подразделяется на четыре компонента: собственно природную среду, квазиприродную, искусственную и социальную среду.

Значительным вкладом в психологию является разработка У. Бронфенбреннером междисциплинарного подхода к процессам социализации, названной им экологией человека. Согласно разработанной экологической модели, развитие человека рассматривается как динамический процесс, идущий в двух направлениях: воздействия со стороны различных элементов окружающей его среды и реструктуризации своей многоуровневой жизненной среды.

Н.Ф. Реймерс, У. Бронфенбреннер и Т.С. Буторина в своих моделях ведущую роль отводят региональной среде, элементы которой способны воздействовать на структурные компоненты личности человека.

Целью настоящего исследования явилось изучение специфики личностных свойств подростка Севера.

При проведении исследования мы руководствовались следующей гипотезой: специфика личностных свойств подростка обусловлена влиянием регионального фактора; структурные компоненты личности подростка, проживающего в условиях Севера, своеобразны, специфичны и отличаются различной мерой выраженности.

В качестве объекта исследования в работе выступили 1727 подростков из северной, средней и южной частей России в возрасте 14 – 17 лет. Этническая принадлежность респондентов – русские.

Предметом исследования явились индивидуальные и психологические свойства подростка.

На основании сравнительного анализа теоретических подходов и эмпирического исследования подростков юга и центральной части России предпринята попытка выявить тип личности подростка Севера.

Для получения эмпирического материала, согласно задачам исследования, использованы следующие методики: “Методика определения самооценки” С.А. Будасси, “Личностный опросник” Леонгарда-Шмишека, “Факторный личностный опросник” (16-PF) Р. Кеттелла, “Структура темперамента” В.М. Русалова, “Тип темперамента” Майерс-Бриггс, “Опросник профессиональных предпочтений” Д. Голланда, “Тест умственных способностей” Р. Амтхауэра, академические знания на основе анализа итоговых оценок из журналов успеваемости, “Самооценка психических состояний” Г. Айзенка, “Шкала феминности-маскулинности Фрайбургского личностного опросника”.

В результате было выявлено, что и особенность феномена личности подростка Севера заключается в совокупности специфических свойств, детерминирующих типичность, которая выражается в эргичности, высокой пластичности нервной системы, невысоком потенциале здоровья и крепости телосложения. Самооценка положительно коррелирует с пластичностью нервной системы, потребностью общения, интернальным локусом контроля, общим интеллектом, агрессивностью и половой идентичностью. Направленность личности отражается в ценности наличия счастливой семейной жизни, здоровья и наличия надежных и верных друзей. Испытываемая потребность в общении, социально ориентированный профессиональный план, экстравертированность, сангвинистичность темперамента, проявляющаяся в социальной эргичности, характеризуют направленность подростка на активную адаптацию к окружающей среде, указывают на стремление занять достойное место в обществе.

Подросток Севера особо чувствителен к угрозе и подвержен внешним стрессам, отличается достоверно выраженной интраиндивидуальной особенностью таких специфических черт, как беспечность, доброта, терпимость, открытость, доверчивость, эмоциональность, жизнерадостность, энергичность, практичность, за-

стенчивость, робость, зависимость от группы. Это подчеркивает особенность психического феномена подростка.

В ходе эмпирической верификации теоретической модели на репрезентативной выборке подростков была разработана модель личности подростка Севера, состоящая из девяти базальных блоков:

- *индивидуальные свойства* – органические предпосылки развития личности: возраст-половые и индивидуально-типические свойства;

- *самосознание* – совокупность представлений личности о себе, выражающаяся в концепции “Я”, и оценка личности этих представлений посредством самооценки;

- *качества личности* – обобщенные динамические свойства личности с двумя основными подструктурами *темперамент и характер*;

- *мотивационная сфера* – совокупность динамических тенденций, направленных на выполнение поведенческого акта;

- *идентичность* – особое психическое состояние индивида, сопровождаемое устойчивым переживанием тождественности и целостности;

- *эмоционально-волевая сфера* – совокупность эмоций, чувств и волевых качеств, посредством которых человек осуществляет целенаправленную деятельность;

- *способности и одаренность* – психологические свойства личности, определяющие успешность выполнения деятельности и совершенствование в ней;

- *личностный опыт* – совокупность компонентов, состоящих из знаний, умений и навыков, сформированных в процессе деятельности, обучения и воспитания;

- *деятельность* – совокупность действий и поступков личности, направленных на определенную цель.

Несмотря на общую закономерность развития, у северян имеются несовпадения с подобными структурами подростков, живущих в южных и средних широтах России. Отличительная особенность подростка Севера от сверстников иных регионов заключается в том, что центральным структурным новообразованием и системообразующим фактором является развитие самосознания. У подростков Юга таким фактором стала деятельность,

средней полосы России – личностные качества.

В итоге можно констатировать, что Север богат своим содержанием, многообразием и силой эмоционального воздействия на формирующуюся личность подростка, представляющую из себя совокупность компонентов, влияющих на его специфику и несущую в себе особый психологический потенциал.

Таким образом, давая содержательную характеристику подростка, необходимо учитывать как механизмы интериоризации средовых условий, в которых развивается и формируется личность подростка, так и экстериоризации, при помощи которых происходит инструментальное проявление личности как субъекта, принадлежащего к разным системам, взаимодействуя с которыми он приобретает и проявляет разные качества. Специфика Севера является детерминантой психологических эффектов взаимодействия подростка с условиями окружающей среды и сопряжена с личностными структурными компонентами подростка. Вместе с тем, региональный фактор, включающий в себя целый ряд компонентов среды, оказывает особое воздействие на адаптацию, развитие и формирование подростка Севера, обуславливая формирование экотипа его личности.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2001.

2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования М., 1984.

3. *Бронфенбреннер У.* Два мира – два детства / <http://materinstvo.ru/module=articles&d=236>.

4. *Буторина Т.С.* Педагогическая региология. Архангельск, 2004.

5. *Буторина Т.С., Смягликова Е.А.* Гражданская направленность просветительских идей В.В. Крестинина // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 89 – 92.

6. *Быстров А.Н.* Психологическая модель личности подростка из северных районов Европейской части России // Высшее образование сегодня. 2006. № 11. С. 31 – 33.

7. *Быстров А.Н.* Исследование структуры личности подростка Севера. Архангельск, 2007.

8. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера земли. М., 2007.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
10. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 2004.
11. Демин В.Н. Циолковский. М., 2005.
12. Коробкин В.И., Предельский Л.В. Экология: Учебник для вузов. Ростов н/Д, 2006.
13. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под. ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2006.
14. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы) // Россия молодая. М., 1994.
15. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб., 2008.
16. Чижевский А.Л. Земля в объятиях Солнца. М., 2004.
17. Шайкин В.Г. Николай Вавилов. М., 2006.
18. Ширяева О.С. Влияние природно-климатических и географических условий на личность // Высшее образование сегодня. 2007. № 8. С. 74 – 79.
19. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности М., 2004.
20. Ферьера Э. Дарвинизм // Новости. СПб., 1891.
21. Ролло Мэй (Rollo May). Проблема тревоги / Пер. с англ. А.Г. Гладкова. М., 2001.

ПСИХОЛОГИЯ УСПЕШНОСТИ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Гогиберидзе Г.М., Егизарьянц А.А.

Качественные изменения, произошедшие за последние два десятилетия в культурно-исторической и национально-политической структуре российского общества, выдвинули этнонациональные отношения в разряд факторов угрозы целостности страны. Отыскать способы развития межнационального диалога невозможно без понимания психологии восприятия инонациональных элементов культуры. Безусловно, успешность коммуникации в ситуации этнокультурного контраста зависит от многих условий. Важнейшим из них является соблюдение принципа равноправия сторон. Реализация этого принципа на уровне межнациональных отношений означает, что каждая из сторон должна обладать той мерой свободы, которая исключает возможность диктата и признает право на равноценность инонациональной мировоззренческой системы, иного типа мышления, иных ценностных установок; на уровне межличностных отношений – такую форму взаимодействия, которая требует взаимопонимания, то есть достаточных усилий со стороны одного участника, чтобы понять позиции другого и осоз-

нать ценность элементов инонациональной культуры, мотивировать предрасположенность к общению, антиципацию целей и последствий, вступление в коммуникацию, выбор наиболее оптимальной стратегии и тактики поведения.

Исходным моментом мотивации является тот факт, что в основе человеческой жизнедеятельности лежит аксиологическая дифференциация познаваемой инокультуры по шкале *опасно/безопасно, полезно/вредно, свое/чужое*, поэтому в условиях межкультурной коммуникации действуют, в первую очередь, оценочные стереотипы. Эти стереотипы определяют пресуппозиции, которые весьма характерны для “наивных коммуникантов”, которые в процессе межэтнического общения постоянно спрашивают себя, какой язык легче, какие обычаи и традиции лучше, какой фольклор богаче. Подобное восприятие элементов инонациональной культуры в определенном смысле является прототипом современной массовой культуры, стремящейся везде и всюду проставить свои оценки. Впрочем, склонность к разграничению предметов окру-

жающего мира через их оценку и классификацию – основное свойство человека, помогающее ему преодолеть страх перед континуальностью окружающего мира, ведь “ничто так не ободряет, как классификация” [1].

Попытаемся разобраться в том, насколько же реальны границы между “своим” и “чужим” мирами. Ведь даже географическая карта в смысле межгосударственных границ никак не соотносится с природной реальностью, хотя и стремится представить культурную условность как природную неизбежность. Таким образом, хотя демаркация этнокультур и эфемерна, но именно она создает в сознании мир, в котором живет представитель определенного этноса.

Итак, фактор этнокультурной границы является фундаментальным для межкультурной коммуникации. Само ее существование предполагает, что коммуниканты определяют себя и своего собеседника в терминах *свой/чужой* (независимо от качественной оценки). *Своя* и *чужая* речь воспринимается не просто как смена ролей в диалоге, она воспринимается как часть инациональной культуры, находящаяся за границей собственной культуры. При этом не важно, ведется ли разговор на одном из двух языков, на третьем языке-посреднике либо с помощью посредника-переводчика. Во всех случаях участники межэтнического диалога осознают принадлежность к разным культурам. Это осознание не означает непременно противостояния, достаточно часто коммуниканты ищут общее поле взаимного понимания, сближая свое и инациональное мировосприятия для достижения успешности диалога. Коммуникативный баланс поддерживается двумя конкурирующими принципами: симпатии и антипатии, то есть взаимодействия и воздействия. Вне зависимости от предпочтения того или иного принципа в конкретном коммуникативном акте взаимное признание наличия этнической границы является константным для межкультурной коммуникации.

Само понятие “граница”, а тем более термин “граница этнокультур”, вызывает в сознании “наивного коммуниканта” множество представлений, фобий и страхов. В этой связи, возможно, прав Д. Мацумото, утверждая, что “эффект общения с инациональной культурой связан с временным

снижением мыслительных способностей людей” [2, с. 36]. Принижение собственных сил вызывает у человека вполне естественную защитную реакцию в виде стереотипов, предрассудков, комплексов, дискурсивных действий. Стереотип, в свою очередь, создает общие представления о том или ином этносе, необходимые для определения отношения к инациональной культуре в целом и к ее отдельным элементам в частности. Стереотип может стирать границы между индивидами, но в то же время проводить и укреплять их между этносами. В целом, стереотипизация поведения коммуниканта экономит его усилия в процессе общения, снижает неопределенность, позволяет адаптироваться к окружающей полиэтнической среде.

Стереотип, как правило, аксиологически и эмоционально маркирован. Внешняя, “чужая” этническая группа часто оценивается как низестоящая. В то же время этноцентризм, выступающий в качестве тенденции оценивать мир с помощью собственных культурных фильтров, сам по себе ни плох, ни хорош. Это не более чем “нормальное следствие социализации и приобщения к культуре” [2]. Можно, таким образом, вести речь о гибком (либо о негибком) этноцентризме. Чем опытнее коммуникант, чем выше его этнокультурная компетентность, тем он обладает более высокой степенью гибкости межэтнических границ, которая предполагает их проницаемость, но не стираемость.

Правильно воспринять и понять инациональную культуру или отдельные ее элементы непросто. Человек понимает только то, что уже усвоил, ибо узнавание легче, комфортнее, нежели познание нового. Познанный, расчлененный и обозначенный мир воспроизводится в повседневном дискурсе как свой, безопасный, комфортный, неагрессивный. Стереотипы своей и чужой культуры успокаивают, создают и поддерживают эфемерное чувство безопасности. Дискурсивный комфорт, который индивид создает и старается поддерживать в стабильном виде, является реакцией самосохранения, которая проявляется в стремлении сохранять привычные, комфортные дискурсивные практики, обеспечивающие этническую идентичность. Даже манипуляция, то есть создание новой реальности при сохранении реальности дискурсивной, опи-

рается на существующие комфортные практики: традиции, предрассудки, мифологемы и тому подобное.

Идентификация и дистанцирование являются взаимодополняющими процессами, двумя сторонами одной семиотической границы. Некоторые ученые разграничивают дискурс идентичности и дискурс отчуждения в сфере политики. Вероятно, подобный подход применим и в сфере межкультурной коммуникации и, особенно, на уровне межличностных взаимоотношений. При этом следует учитывать, что в наивных взглядах, приписывающих оценки той или иной культуре, нарушается принцип системной конгруэнтности (соответствия системе, совместимости с ней): элементы инонациональной культуры интерпретируются через посредство своей собственной культуры. Но любая национальная культура есть система условностей, ведь «каждая нация имеет свое понятие о естестве» [3, с. 42 – 47]. Межкультурный дискурс (в стремлении успокоить, обеспечить выживание, защитить свое культурное пространство от чужого) «представляет свое условно-культурное как естественную, природную необходимость, а инонациональное – как псевдоприродную сущность» [4]. Так возникает ситуация этнокультурного контраста. Определяя другую нацию по принципу бинарной оппозиции, коммуникант противопоставляет себя, свои характеристики инонациональным. Например, если «они» – бездельники, то «мы» почти наверняка – труженики. При этом следует отметить, что автостереотип далеко не всегда положителен: русский автостереотип, к примеру, в качестве «самокритики» включает такие концептуальные единицы, как лень и пьянство.

Таким образом, коммуникант, идентифицируя себя с конкретной национальной культурой, тем самым очерчивает границу собственного этнокультурного пространства. В этом пространстве представляется более уместным говорить не столько о концептах «свой»/«чужие», сколько о целом концептуальном поле. «Свой» и «чужой» не являются раз и навсегда установленными маркерами: они проявляют территориальную, индивидуальную и историческую неоднородность. Наиболее дифференцированы гетеростереотипы в пограничных областях, именно здесь чаще присутствуют отрицательные коннотации, поскольку в центре собственной этнокультурной среды образ чужого менее эмоционален, более взвешен. Кроме того, следует учитывать, что баланс негативных и позитивных коннотаций меняется также в зависимости от исторической эпохи и конкретной социально-экономической ситуации.

Литература

1. Барт Р. Общество, воображение, реклама // Система моды: Статьи по семиотике культуры. М., 2003.
2. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.
3. Донец П.Н. Сигналы «чужого» в межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности: Сборник научных трудов / Под ред. Л.И. Гришаева, Т.Г. Струкова. Воронеж, 2002.
4. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков, 2001.

МОДЕЛЬ СТРАТЕГИЙ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИИ

Минюрова С.А.

Наш современник живет в мире неустойчивых отношений постоянно преобразующейся системы *человек – профессия – общество*. Противоречие между стремлением соответствовать социальным ожиданиям и желанием сохранить собственную индивиду-

альность активизирует осознание человеком ценностей профессионального саморазвития и способов их воплощения в реальность. В связи с этим актуально изучение психологических оснований выбора стратегий саморазвития в профессии.

В психологии и акмеологии изучение саморазвития в профессии интегрировано в более широкое проблемное поле исследований профессионализации [16], профессиональной карьеры [22; 23, с. 94 – 137], профессионального развития [5], личностно-профессионального развития [1; 7]. В большинстве теорий саморазвитие в профессии изучается с опорой на категории развития и активности.

На основе первой категории саморазвитие в профессии определяется как процесс прогрессивного изменения личности, который детерминирован профессиональной деятельностью, социальной средой, собственной активностью человека [5]; ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений [1; 7]. Анализ саморазвития как процесса позволяет определить его детерминанты, факторы, условия, оставляя открытым вопрос о способах, путях изменения человеком себя в профессии.

Привлечение категории активности акцентирует значимость изучения саморазвития в профессии с позиций самодвижения, спонтанности, творчества, со стороны преобладания внутренних условий детерминации над внешними. Данная тенденция наиболее емко представлена в исследованиях личностно-развивающего подхода [14]. Саморазвитие здесь рассматривается на основе процессов самосознания и определяется как внутренняя активность, характеризующая человека-субъекта; как способность к самопроектированию жизнедеятельности; как принцип, который детерминирует эту способность и приводит к творческой самореализации. Особенностью данного подхода стала постановка вопроса о способах проявления человеком себя в профессии. Выделение моделей профессионального развития и адаптивного поведения, которые выступают в качестве противоположных траекторий профессионального пути, создало предпосылки изучения разнообразных стратегий. Выполнены исследования стратегий конкурентоспособности [10], самоутверждения в профессии [12], карьеры [17, с. 15 – 49.], профессионального развития [18], самосохранения [19, с. 156 – 162.], совладания с кризисными

ситуациями в ходе профессиональной деятельности [6; 20], акмеологических стратегий [1]. Эти исследования описывают феноменологическое поле стратегий. Вместе с тем, остается не разработанным вопрос о психологических основаниях их выбора.

Рассмотрение этого вопроса возможно через привлечение категории деятельности. В традициях отечественной психологии именно эта категория позволяет раскрыть изучаемое явление со стороны способов, средств осуществления [8]. Ее применение делает возможным анализ саморазвития в профессии как внутренней активности человека, которая проявляется через выбор определенных стратегий. Выбор при этом может быть рассмотрен в качестве внутренней деятельности, имеющей собственную структуру [13, с. 97 – 110] и основанной на принципе ценности [9]. Такая постановка проблемы делает актуальным изучение выбора стратегий саморазвития в профессии как деятельности, которая по своему психологическому содержанию является ценностно-ориентационной [11].

В науке накоплен богатый материал о сложной природе этой деятельности. Ее проявление связано с тем, что потребности и интересы, отражаясь в сознании человека, преломляясь через ценностные ориентации, приводят к формированию конкретных внутренних побудителей действия – мотивов, которые обуславливают выбор тех или иных целей собственной жизнедеятельности. В соответствии с традициями отечественной теории деятельности в структуре ценностно-ориентационной деятельности нами выделяется три составляющие: мотивационная, целевая, инструментальная.

Мотивационная составляющая обнаруживается через стремление человека развиваться в ходе профессионализации при опоре на определенные ценности. Целевая составляющая отражает характер становления во внутреннем мире субъектных качеств и ключевых квалификаций, обеспечивающих проявление его индивидуальности в профессии. Инструментальная составляющая включает в себя психологические механизмы саморегуляции: ориентация на действие и ориентация на состояние [21], которые опре-

деляют специфику осуществления ценности человека в реальность.

Основываясь на анализе представлений о профессиональном развитии и саморазвитии, мы вводим понятие “стратегии саморазвития в профессии”. Мы считаем, что эти стратегии являются составляющей жизненных стратегий и регулируют целостность проявления им себя в профессии. Они выступают в качестве своеобразного вектора, который организует ценностные ориентации, задает способы конструирования собственного профессионального пути и выступает в качестве регулятора его поведения в системе *человек – профессия – общество*.

В структуре стратегий саморазвития в профессии нами выделяются способы порождения и способы осуществления ценности профессиональной самореализации. Мы считаем, что способы порождения обнаруживаются, во-первых, через развертывание во внутреннем мире человека ценностно-ориентационной деятельности, в содержании которой представлены альтернативные тенденции, определяющие варианты возможных изменений. Во-вторых, через выбор одного из этих вариантов. Мы придерживаемся мнения, что выбор это не “измерение линейкой двух отрезков или сравнение с образцом двух деталей”, а особая внутренняя деятельность, в ходе которой встречаются ценность и оцениваемая деятельность [4]. Главный вопрос при анализе выбора состоит в том, чтобы понять, как, в какой форме это происходит. С наших позиций, выбор стратегии саморазвития осуществляется посредством психологических механизмов ценностно-ориентационной деятельности. Они проявляются через изменение позиционирования ценности профессиональной самореализации во внутреннем мире. Нами выделено два основания анализа этого позиционирования.

Первое основание – характер взаимосвязи ценности профессиональной самореализации с показателями мотивационной составляющей ценностно-ориентационной деятельности в континууме тенденций *мотивирующие – стабилизирующие*. Мотивирующие тенденции проявляются при акцентировании взаимосвязи ценности профессиональной самореализации

и мотивов, побуждающих человека к принятию на себя ответственности за собственную жизнедеятельность, к обретению авторитета, признания. Эти тенденции определяют такой признак стратегии как стремление к самореализации в профессии. Стабилизирующие тенденции обнаруживаются при акцентировании взаимосвязи ценности профессиональной самореализации и мотивов, которые направляют человека на повышение комфортности условий, сопровождающих профессионализацию, но не определяют его стремление развивать содержание профессиональной деятельности и себя в ней. Данные тенденции характеризуют следующий признак стратегии – стремление к обретению комфортных условий жизнедеятельности.

Второе основание – характер взаимосвязи ценности профессиональной самореализации с показателями целевой составляющей, который рассматривается нами в континууме *амплификация – симплификация*. Под амплификацией [3, с. 28 – 39] мы понимаем способность человека к обогащению собственного опыта профессионализации. Это обеспечивается через установление тесных взаимосвязей между ценностью профессиональной самореализации и ориентацией на разнообразие, новизну деятельности, на управление собственным взаимодействием с другими людьми, на профессиональную компетентность. Амплификация определяет такой признак как расширение границ жизнедеятельности. Симплификация [15] предполагает обеднение, упрощение этого опыта, что обнаруживается через противоречивые взаимосвязи, которые указывают на взаимное отталкивание ценности профессиональной самореализации и характеристик целевой составляющей. Симплификация характеризует такой признак стратегии как стремление к упрощению задач жизнедеятельности.

Мы считаем, что смещение взаимосвязей ценности профессиональной самореализации к одному из полюсов выделенных континуумов определяет специфику побуждений и целей человека, которые являются ядром выбираемой им стратегии. Способы осуществления ценности профессиональной самореализации

ции в реальность находятся на “периферии” стратегии и определяются психологическими механизмами инструментальной составляющей ценностно-ориентационной деятельности. При ориентации на действие, когда у человека формируется целостное намерение на самоизменение, проявляется самовоплощение как способ его произвольного, мобильного осуществления. При ориентации на состояние действие основано на неполноценном намерении (отсутствует или недостаточно представлен какой-либо элемент в связи между мотивом, целью, способами достижения цели). Это вызывает постоянное самовозобновление, закливание формирования намерения, проявляется самопостижение как способ его напряженного формирования, как во внутреннем плане, так и при реализации.

Таким образом, выполненный анализ позволил рассмотреть саморазвитие человека в профессии в качестве внутренней активности, проявляющейся через стратегии, выбор которых осуществляется посредством ценностно-ориентационной деятельности. Предложена модель стратегий саморазвития человека в профессии, которая позволяет определить психологические основания их выбора.

Литература

1. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2004.

2. Афанасенко И.В. Я-концепция как детерминанта карьерной стратегии у представителей техномических профессий: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2005.

3. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2.

4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.

5. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2005.

6. Демин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса: Дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2005.

7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М. – Воронеж, 2004.

8. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М., 1988.

9. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М., 2005.

10. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования: Пособие для социальных работников службы занятости и менеджеров по работе с персоналом. М. – Воронеж, 2003.

11. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) М., 1974.

12. Лебедев С.А. Стратегии профессионального самоутверждения в педагогической деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

13. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1.

14. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

15. Новейший философский словарь. Минск, 2003.

16. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 1999.

17. Романов В.Л. Карьера и карьерная стратегия: теоретико-концептуальные основы // Службная карьера / Под общ. ред. Е.В. Охотского. М., 1998.

18. Солнышкина Н.Г. Профессиональные стратегии личности. М., 2006.

19. Сыманюк Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. 2005. № 1.

20. Ханова З.Г. Стратегии поведения успешных предпринимателей в кризисных ситуациях: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005.

21. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М., 1997.

22. Bordin E. Psychodynamic model of career choice and satisfaction // D. Brown, L. Brooks. Career Choice and Development. Applying Contemporary Theories to Practice. San Francisco, 1984.

23. Hall D.T., Mirvis P.H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35.

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Молчанов К.А.

Сохранение здоровья, трудоспособности, социальной активности на поздних этапах онтогенеза – важная задача психологии. Изучение возрастных особенностей мнемических способностей позволит совершенствовать индивидуальные программы их тренировки с целью профилактики и компенсации нежелательных возрастных изменений.

Нами был использован метод развертывания мнемической деятельности [4], который позволяет исследовать природные (функциональные, по Б.Г. Ананьеву, 1977) [1] операционные и регулирующие механизмы мнемических способностей. Метод состоит из 10 фигур различной сложности, образованных прямыми пересекающимися линиями. Как правило, используется не весь набор изображений, а только некоторая его часть [3].

Показателями продуктивности природных механизмов мнемических способностей являются особенности запоминания фигуры № 2. Исследование операционных механизмов осуществляется по результатам воспроизведения фигуры № 3. Наиболее развитые мнемические способности основаны на использовании регулирующих механизмов. Фигура № 10 может быть правильно воспроизведена только с использованием всей функциональной системы мнемических способностей, включающей ее функциональную, операционную и регулирующую составляющие.

В качестве основных критериев оценки мнемических способностей использовались следующие: продуктивность функциональных механизмов; время включения операционных механизмов; количество и содержание способов запоми-

нания и воспроизведения; способы организации материала и умение управлять процессом запоминания; эффективность мнемической деятельности, осуществляемой при помощи функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

В основной части эксперимента поочередно на короткий отрезок времени предъявлялись вторая, третья и десятая фигуры. Испытуемых просили воспроизвести их по памяти на бумаге. Если испытуемый не справляется с задачей, время предъявления увеличивалось. Каждая фигура предъявлялась до тех пор, пока испытуемый не воспроизводил ее правильно. Исследование проводилось индивидуально. В заключительной его части проводится опрос испытуемых по специальной анкете.

В эксперименте приняли участие 146 человек, из которых 80 – студенты-психологи в возрасте от 17 до 35 лет. Также в исследовании приняли участие 66 человек из центра социальной реабилитации в возрасте от 50 до 83 лет, которые были распределены по трем возрастным группам: от 50 до 59 лет, от 60 до 69 лет, старше 70 лет. Отбор испытуемых проводился вместе с врачом центра. Из группы пожилых людей были исключены лица с патологией мозгового кровообращения.

Лицам старшей возрастной группы потребовалось значительно больше времени для запоминания фигуры № 2, что возможно благодаря функциональным (природным) механизмам мнемических способностей. Это особенно отчетливо проявилось у испытуемых старше 60 лет. Вариативность данного показателя у них также была выше, что указывает на значительные индивидуальные различия сохраннос-

ти функциональных механизмов. Среди них встречались испытуемые, которые выполняли задание с результатом сопоставимым с лучшими показателями молодых испытуемых. Однако большая их часть выполняла задание медленнее. Это указывает на то, что возрастные различия мнемических способностей проявляются уже на уровне их природной составляющей и с возрастом усиливаются. Однако группа лиц старше 70 лет выполнила задание быстрее шестидесятилетних. Это, вероятно, связано с тем, что она состоит из наиболее крепких людей. Менее сохранные люди до этого возраста не доживают.

Молодые испытуемые и лица старшего возраста статистически значимо отличались по времени запоминания и более сложной фигуры № 3, что возможно только с опорой на операционные механизмы мнемических способностей. Лицам старшей возрастной группы потребовалось значительно больше времени для выполнения этого задания. Его вариативность у них существенно выше, что подтверждает предположение о существовании значительных различий в сохранности операционных механизмов у пожилых людей. Нам встречались испытуемые, которые выполняли задание наравне с молодыми людьми, однако большая их часть выполняла задание медленнее, что с возрастом становилось более заметным. Максимальное время запоминания в самой старшей группе (более 70 лет) сопоставимо с результатами шестидесятилетних.

Время включения операционных механизмов у молодых и пожилых людей оказалось одинаковым, а абсолютное время запоминания фигуры у пожилых людей было больше. Частота использования некоторых операционных механизмов с возрастом также изменялась. Это могло быть результатом замедления процессов обработки информации или обеднения набора используемых операционных механизмов.

С самой сложной фигурой № 10, которая запоминается с опорой на все механизмы мнемических способностей, среди испытуемых старше 60 лет справился с заданием только каждый третий человек. Однако по времени работы результаты молодых и пожилых испытуемых отлича-

лись значительно меньше. Вариативность результатов молодых и пожилых оказалась сопоставимой, что указывает на влияние регулирующих механизмов, тесно связанных с личностными особенностями, желанием пожилых людей выполнить задания с хорошим результатом и тем самым доказать свою состоятельность.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Наибольшие возрастные изменения мнемических способностей отмечаются у лиц в возрасте старше 60 лет.

2. Возрастные различия мнемических способностей проявляются как на уровне их природной составляющей (функциональных механизмов), так и в прижизненно сформированных операционных и регулирующих механизмах. Лицам пожилого возраста требуется больше времени для выполнения мнемических заданий. Высокая вариативность результатов лиц пожилого возраста свидетельствует о значительных индивидуальных различиях сохранности у них функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

3. Возрастные особенности лиц пожилого возраста проявляются в характере используемых операционных механизмов, но не во времени их включения. Ряд операций пожилыми людьми используется реже, а некоторые приемы запоминания используются чаще молодых людей.

4. Для лиц пожилого возраста характерно увеличение компенсаторной роли регулирующих механизмов по отношению к менее эффективному использованию операционных приемов и снижению скорости протекания функциональных и операционных механизмов.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. *Ермолаева М.В.* Психология зрелого и позднего возраста. М. – Воронеж, 2004.
3. *Черемошкина В.Л.* Психология памяти. М., 2002.
4. *Шадриков В.Д., Черемошкина В.Л.* Методика диагностики продуктивности мнемических способностей // Диагностика познавательных способностей. Ярославль, 1986.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ (РОССИЙСКОЙ) ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ*

Рахматуллина Л.В.

Актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания как базовой предпосылки для формирования основ социокультурной (российской) идентичности определена социокультурной направленностью системы гражданско-патриотического воспитания образовательных учреждений, социальным заказом на формирование гражданского типа личности с учетом культурного контекста, динамики развития общества и системы человеческих отношений. Проблемы низкой эффективности гражданско-патриотического воспитания в образовательных учреждениях, по нашему мнению, обусловлены формализацией социокультурных ценностей, превращением их в набор фактов и прописных истин, обязательных для заучивания; демонстративностью и искусственностью результатов воспитательного процесса, подменяющих ценностные ориентации гражданско-патриотической направленности; абсолютизацией отдельных культурных ценностей, порождающих нетерпимость к ценностям иной культуры; трансляционным методом передачи знаний о культуре, при котором в воспитательном процессе социокультурные ценности не проживаются; примитивизмом и заданностью гражданско-патриотического воспитания, когда обязательный набор социокультурных ценностей не изменялся на протяжении длительного времени и когда они лишены смысловых оснований и гражданской направленности и не развиваются до уровня гуманитарного и теоретического мышления.

Основные направления деятельности по реализации проекта определили методологическую основу исследования: проведение анализа отечественного и зарубежного психолого-педагогического и социологического опыта по теориям гражданского и патриотического воспитания, теориям идентичности (проект “Русская школа” И.Ф. Гончарова, “Центр комплексного формирования личности детей и подростков” М.П. Щетинина, культурологическая теория Е.Н. Бондаревской, теория социальной идентичности Дж. Джексона и другие), выделение понятийного аппарата исследования, формулирование понятия “пространство идентичности” на основе анализа теоретических представлений о социокультурной идентичности, о воспитательном пространстве, воспитательной среде, социальном пространстве, социальном поле, идентификационном поле, социокультурном пространстве, культурной среде; исследование механизмов функционирования и расширения пространства идентичности; обоснование деятельностиного, аксиологического, культурологического, личностного, регулятивного подходов применительно к процессу формирования основ социокультурной (российской) идентичности.

Для разработки концепции воспитательной системы начальной школы “Формирование основ социо-культурной (российской) идентичности младших школьников средствами гражданско-патриотического воспитания” необходимы анализ и выделение наиболее эффективных средств

* В статье изложены основные положения проекта, разработанного на кафедре педагогики и психологии начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института и направленного на исследование механизмов возникновения социокультурной (российской) идентичности, формирование основ гражданственности и патриотизма у младших школьников.

гражданского и патриотического воспитания, способствующих формированию российской идентичности; организация развивающей воспитательной практики в пространстве идентичности воспитательной системы школы; создание условий для сознательной и активной включенности младших школьников в целенаправленные гражданско-патриотические воспитательно-образовательные мероприятия.

В рамках воспитательной системы школы возникает потребность в создании детских организаций гражданско-патриотической направленности (расширение пространства идентичности), наличие реальных, систематически осуществляемых такими организациями мероприятий, способствующих формированию социокультурной (российской) идентичности, что приведет к повышению мотивации школьников к деятельности гражданско-патриотической направленности.

Предложения по решению проблем гражданско-патриотического воспитания представлены педагогическими и психологическими аспектами. *В педагогическом аспекте* – это создание пространства идентичности на основе символизации, вербализации, визуализации, организации и структурирования деятельности школьников для апробирования на экспериментальной площадке прогимназии № 64 г. Набережные Челны. Выявление эффективных механизмов вовлечения младших школьников в деятельность гражданско-патриотической направленности обуславливает использование активных форм и методов воспитания на основе деятельностного подхода: акции, КТД, тематические экскурсии, тематические встречи, метод погружения в воспитательную ситуацию, метод создания ситуаций проживания гражданско-патриотической тематики. Важно определить социокультурные образцы и ценностные ориентиры для организации развивающей воспитательной практики; выделить набор социально значимых качеств личности, характеризующих специфику проявления патриотизма и гражданственности; составить приблизительную характеристику с гражданско-патриотических позиций выпускника школы как носителя определенного типа культуры, обладающего гуманитарным, теоретическим мышлением, име-

ющего осознанную нравственную и гражданскую позицию, творчески осваивающего, принимающего и преобразующего культуру, способного к самореализации в современном социокультурном пространстве России (создание эталонного портрета гражданина и патриота).

Психологический аспект представлен разработкой диагностического сопровождения процесса формирования основ социокультурной (российской) идентичности; определением интегральных критериев оценки, параметров, показателей сформированности гражданско-патриотических качеств в развитии личности младшего школьника; проведением исследования субъектов (педагоги, учащиеся, родители) образовательного учреждения (подбор и разработка методик, опросников, анкет, тестов на выявление уровня сформированности гражданско-патриотических качеств личности и развития гражданской позиции), а также психологических механизмов формирования идентичности (интериоризации, интернализации, инкультурации, социализации) и возникновения ценностных ориентаций на основе предлагаемых социокультурных образцов (искусство, мораль, события, персоналии, наука, продукты цивилизации, природа).

Необходимо использовать в развивающей воспитательной практике активные психологические методы организации деятельности: тренинги, психологические игры (деловые, ролевые, сюжетные), групповые дискуссии, заложить основы формирования гражданской позиции посредством личностных смыслов, системы ценностей, системы отношений, эмоциональной включенности, готовности к самосовершенствованию, рефлексии, выявить и обозначить этапы развития ценностных ориентаций и социально значимых качеств личности. Особую значимость в реализации проекта имеет обоснование сензитивности младшего школьного возраста для возникновения и формирования основ социокультурной (российской) идентичности.

Практическое направление в реализации проекта предполагает проведение эксперимента, включающего следующие этапы: диагностический, организационно-прогностический, практический.

Цель *диагностического этапа* – подготовка методического обеспечения проек-

та, диагностика пространства идентичности (социокультурной среды и субъектов образовательного учреждения) для выявления степени влияния на формирование основ российской идентичности и определения перспективы деятельности по реализации проекта.

Задачи: подбор и разработка диагностического инструментария (методик, опросников, анкет, тестов) на выявление уровня сформированности гражданско-патриотических качеств личности и развития гражданской позиции; диагностика исходного уровня сформированности гражданско-патриотических качеств личности младших школьников в пространстве идентичности экспериментальной школы и школ города Набережные Челны; выделение набора социально значимых качеств личности, характеризующих специфику проявления патриотизма и гражданственности (определение эталонного портрета патриота и гражданина).

На *организационно-прогностическом этапе*: разрабатываются программы и конструируется концепция воспитательной системы начальной школы “Формирование основ социокультурной (русской) идентичности младших школьников средствами гражданско-патриотического воспитания”, создается пространства идентичности.

Задачи: определение социокультурных образцов и ценностных ориентиров для организации развивающей воспитательной практики в сферах искусства, морали, исторических событий, персоналий, науки, природы; подбор наиболее продуктивных форм и методов воспитания на основе деятельностного подхода.

На данном этапе обозначаются стадии формирования и развития гражданско-патриотических ценностных ориентаций для заложения основ социокультурной (русской) идентичности, включающие ознакомление с культурными ценностями, осознание ценности, проживание ценностных ситуаций, тренировку в ценностном поведении, осуществление ценностных выборов и приоритетов. Обозначаются стадии формирования и развития патриотических чувств и гражданских качеств личности у младших школьников – мотивации, ознакомления с качеством, моделирование ситуаций общения и проектирование деятельности в проявлении качест-

ва, применение качества в реальной деятельности, индивидуализации.

В это же время определяется экспериментальная площадка (прогимназия № 64), деятельность базы исследования согласовывается с ГУО г. Набережные Челны, распределяются управляющие функции, подготавливается материальная база исследования; прогнозируются изменения заданных критериев, параметров и показателей, предпосылок сформированности гражданско-патриотических качеств личности и развития гражданской позиции младших школьников в результате влияния пространства идентичности внутри воспитательной системы школы; налаживаются взаимосвязи и организация взаимодействия субъектов воспитания (образовательного учреждения, семьи, общественных организаций) в результате реализации единых целей, задач и установок гражданско-патриотического воспитания в рамках пространства идентичности воспитательной системы школы.

Практический этап предполагает внедрение и апробирование проекта в деятельности школы, анализ и коррекция результатов исследования.

Задачи: отслеживание текущего процесса формирования основ социокультурной (русской) идентичности в рамках пространства идентичности воспитательной системы школы; регулярное и поэтапное проведение психолого-педагогического мониторинга с целью диагностирования гражданско-патриотической направленности и оценки динамики формирования основ социокультурной (русской) идентичности; выявление факторов влияния пространства идентичности на процесс формирования основ социокультурной идентичности; анализ направленности воздействия гражданско-патриотических воспитательно-образовательных мероприятий на эмоционально-волевые процессы, формирование их устойчивости, на психологические характеристики личности младших школьников: мотивы, ценности, убеждения, интересы.

Результатами реализации проекта должны стать организация развивающей воспитательной практики по формированию основ социокультурной (русской) идентичности младших школьников средствами гражданско-патриотического вос-

питания; структурирование (алгоритм построения) пространства идентичности и упорядочение компонентов системы гражданско-патриотического воспитания; повышение мотивации школьников к деятельности гражданско-патриотической направленности.

Реализация психологической составляющей проекта позволит создать систему диагностики и диагностического сопровождения процесса формирования основ социокультурной (русской) идентичности, конкретизировать общие смысловые гражданско-патриотические доминанты, приоритеты и ценности, наполнить пространство идентичности ценностно-смысловыми ориентирами, соответствующими социокультурной парадигме современного русского общества.

Положительная динамика процесса формирования основ социокультурной (русской) идентичности в разрешении проблем и противоречий на определенном уровне пространства идентичности, в достижении поставленных целей и задач проявится в ожидаемых количественных и качественных изменениях по заданным критериям, параметрам и показателям. Формами представления результатов проекта могут быть статьи, отчеты, доклады, методические рекомендации (публикации), учебно-методическое пособие, участие в научно-практических конференциях, семинарах муниципального, регионального и федерального уровней.

Таким образом, мы рассматриваем пространство идентичности как социокультурную действительность воспита-

тельной среды, совпадающей на основе выявления равенства, тождественности, верификации с теми установками, взглядами и убеждениями, которые проецируются субъектом, а также определяем эталонный портрет гражданина и патриота как человека, обладающего сформированным гражданским мировоззрением; готовностью к самообразованию и саморазвитию посредством познания культуры своего Отечества; развитым устойчивым чувством патриотизма; способностью к критической оценке и рефлексии для созданной гражданской позиции для создания вокруг себя пространства идентичности, к самостоятельному выбору пространства идентичности; способностью к сотрудничеству и диалогу с людьми разных национальностей, убеждений, позиций, то есть взаимодействию с разными пространствами идентичности.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 гг.» (№ 422 от 11.06.2005).

2. Минимальный социальный стандарт оказания социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования (Министерство образования РФ от 15.12.2002 № 30-51-914/16).

3. Концепция модернизации русского образования на период до 2010 года (Правительство РФ № 1756-р от 29.12.2001 г.).

4. Государственный стандарт общего образования.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Колесова К.В.

Педагогическое взаимодействие является сложным феноменом, возникающим в ситуациях обучения и воспитания в образовательном процессе. Сущность педагогического взаимодействия состоит в осуществлении образова-

тельной (обучающей, воспитывающей, развивающей) коммуникации. Принимая во внимание то, что образовательный процесс в вузе является информационно насыщенным, а коммуникация предполагает, в первую очередь, обмен информацией,

считаем необходимым обратиться к рассмотрению информационных основ педагогического взаимодействия.

В настоящее время ученые единодушны в признании того, что современное общество вступило в новый этап развития и характеризуется как информационное общество. Это обусловило достаточно большой объем научных исследований в сферах самоорганизации, управления и познания, где информационные связи, отношения и процессы занимают особое место. Появилась даже достаточно обоснованная концепция информационного общества, в которой нынешний этап человеческой истории сопоставляется с появлением земледелия и промышленной революцией.

Становление информационного общества широко обсуждалось в отечественной и зарубежной литературе 70 – 80-х годов XX века. Особый интерес для нас представляет идея, в той или иной степени отраженная во всех публикациях: в информационном обществе основное внимание должно быть уделено повышению уровня образования, уровня квалификации обучаемых, и не только в аспекте технической грамотности пользования информационными средствами. Информационное общество требует повышения образованности в области культуры, производства, общения. Поэтому вполне закономерен интерес исследователей к самой категории информации. В данной статье мы остановимся на некоторых характеристиках понятия “информация”, наиболее отвечающих сущности феномена педагогического взаимодействия.

В науке данное понятие трактуется по-разному. Советский энциклопедический словарь (1985) определяет информацию как обмен сведениями в нескольких позициях: 1) между людьми; 2) человеком и автоматом; 3) автоматом и автоматом [1, с. 498].

Анализируя эволюцию представлений об информации, Р.Ф. Абдеев отмечает, что представление об информации как передаче сведений, характерное для докибернетического понимания, сегодня существенно углублено его связью с категорией отражения [2]. По мнению ученого, появление идеи о рассмотрении информации как самостоятельного объекта обусловлено возникновением кибернетики, доказавшей, что информация стала объективной

характеристикой информационных систем и их взаимодействий, имеет непосредственное отношение к процессам управления и развития. Эти процессы обеспечивают устойчивость любых систем. В русле положений кибернетики информация “мыслится как важнейшая субстанция или среда, питающая исследователей, разработчиков, управляющие органы, которая ими же и создается и непрерывно управляется...” [2, с. 161]. Эта фундаментальная идея в процессе своей разработки привела к признанию широты самого понятия “информация”, в зависимости от области знания, определяется как обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему, как вероятность выбора, как отрицание энтропии, как передача разнообразия. Для нашего исследования имеет значение трактовка информации как “узлового пункта познания” и философской категории, позволяющей выявить не только всеобщее, но и частное – конкретные, многогранные связи с действительностью как отражение этой действительности [2, с. 169]. Это, в свою очередь, позволяет определить информационную деятельность как центральную деятельность, осуществляемую участниками педагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Применительно к социальным системам информация нередко рассматривается в качестве атрибута управления. Так, Н.Н. Моисеев утверждает, что понятие “информация” имеет смысл лишь в сочетании с понятиями “цель”, “принятие решения”, “управление”, что подчеркивает значение информации в ее использовании для управления [3].

Несколько определений понятия дает Н.И. Жуков: 1) информация – это “сторона отражения в живой природе, обществе, технике, момент движения, упорядоченное изменение, используемое для управления” [4, с. 55]; 2) человеческая информация – “содержание логического мышления, которое, воспринимаясь с помощью слышимого или видимого слова, может быть использовано людьми в их деятельности” [4, с. 132]; 3) информация – “целесообразно упорядоченная структура объектов и воздействий” [4, с. 251]. Р.Н. Иванов под информацией понимает “утверждения, факты, цифры плюс смысловые связи между

ними, что подчеркивает определенную структуру и логическую взаимосвязь ее элементов” [5].

Терминологический словарь по информатике (1975) различает такие взаимосвязанные понятия, как “информация”, “сведения”, “сообщение”: информация – содержание сообщения; сообщение – форма передачи информации; сведения, переданные в пространстве и времени, являются информацией.

Но не каждое сообщение является информацией, а лишь то, которое уменьшает неопределенность в той области, к которой оно относится [6].

С.И. Архангельский рассматривает информацию в контексте образовательного процесса: “Информация в обучении понимается как основной материал мыслительной работы. Диалектически информация рассматривается как содержание отражения, как средство воздействия на мыслительный аппарат. Кибернетически информация выражает собой величину, обратно пропорциональную вероятности события, сообщение о котором поступает в соответствующее приемное устройство. Для учебного процесса, как и для всех систем, информация приобретает смысл тогда, когда она находится в движении и применяется с целью познания и управления” [7, с. 111]. В цитируемой работе приводится также определение информации как сообщения “информируемой стороне ранее неизвестных сведений” [7, с. 209].

В современных условиях существует множество производных от термина “информация”. Один из наиболее часто встречающихся в качестве характеристики современного образовательного процесса, связанный с компьютеризацией обучения, – “информатизация”. Сегодня широко распространено понимание информатизации как системы следующих взаимосвязанных процессов:

- информационного (обособления и представления в форме, доступной для хранения, обработки и передачи электронными средствами всей социально значимой информации);
- познавательного (формирования и поддержки целостной информационной модели мира, позволяющей обществу предупреждать динамичное регулирование своего развития на всех этапах проявления

активности – от индивидуальной до общечеловеческих институтов);

- материального (строительства глобальной инфраструктуры электронных средств хранения, обработки и передачи информации).

Поскольку мы рассматриваем информацию и ее производные в русле педагогической (гуманитарной) науки, то есть через призму человеческой деятельности.

Информатика включает два основных аспекта: компьютерный – связанный со способами накопления, хранения, предъявления учебной информации; личностный – предполагающий присвоение информации, внутреннее ее преобразование в личностные представления, убеждения.

Цель личностного аспекта информационного обучения не построение формализованных инфосистем, а достижение субъектом образования самоизменения, саморазвития на основе первого аспекта, способствующего упорядочению и рационализации образовательного процесса. Преподаватель с помощью мимики и интонации управляет аудиторией, регулирует распределение внимания. Изучение образовательной практики вуза обнаружило противоречивые тенденции, а именно: стремление увеличить объем информации в связи с достижениями конкретных наук и новыми техническими возможностями их освоения; нежелание потреблять информацию, которая “практически непригодна”.

Различное отношение к данной информации студента и преподавателя из-за разного уровня ее понимания и качества восприятия провоцирует разобщение субъектов педагогического общения. Информация кодирована, и наиболее общий код – это язык, на котором осуществляется информационная деятельность в ситуациях педагогического взаимодействия. Преподавателю, являющемуся посредником между студентом и информацией, необходимо постоянно совершенствовать свою общую и научную культуру для преодоления разобщения на данном отрезке времени.

Литература

1. Советский энциклопедический словарь. М., 1985.
2. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. М., 1994.

3. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М., 2001.

4. Жуков Н.И. Информация: Философский анализ информации – центрального понятия кибернетики. Минск, 1971.

5. Иванов Р.Н. Организация и методика информационной работы. М., 1982.

6. Терминологический словарь по информатике. М., 1975.

7. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе М., 1974.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Жигалев Б.А.

В современных условиях, когда повышение качества высшего образования стало проблемой государственного значения, закономерно возникает необходимость научного осмысления вопросов построения системы качества образования в вузе. Не случайно появляется все больше публикаций, касающихся разных аспектов этой проблемы. Можно отметить исследование концептуально-методологического характера, рассматривающие различные аспекты оценки качества образования, выделяющие различные совокупности показателей и определяющие приоритеты в его критериях (В.И. Андреев, Н.Ф. Ефремова, В.М. Монахов, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и другие). Представляют интерес труды в области исследования оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, которые базируются на теории педагогических измерений (В.А. Болотов, Г.С. Ковалева, А.Н. Майоров, А.О. Татур и другие). Пристальное внимание привлекают вопросы стандартизации образования и создания систем менеджмента качества образования (В.И. Байденко, В.А. Исаев, С.И. Колесников, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов, Ю.Г. Татур и другие).

В данной статье мы остановимся на наиболее существенных, по нашему мнению, положениях, которые определяют социально-педагогические основы построения системы качества образования в современном вузе.

Построение системы качества образования в высшем учебном заведении в современных условиях в значительной мере определяется интеграцией России в общее европейское образовательное пространство, которое требует унификации образовательных процессов и гарантии качества предоставляемых услуг.

Естественным результатом развития интеграционных тенденций мирового и европейского образования является Болонский процесс. Он предполагает создание интегрированной общеевропейской системы высшего образования, основанной на единых принципах организации и стандартах качества высшего образования. То есть понятие качества образования включает: качество преподавания, научно-исследовательскую работу, руководство и управление образовательным учреждением, способность удовлетворить потребности студентов и предоставление вузами других услуг обществу. Принимая во внимание положение Болонского процесса, качество образования в вузе можно определить как сбалансированное соответствие совокупности свойств и характеристик учебного процесса, его результатов и всей образовательной системы вуза в целом установленным нормам и требованиям (стандартам), потребностям, целям, мировым образовательным тенденциям, которые определяются отдельными гражданами и организациями, обществом и государством, европейским образовательным сообществом.

Важнейшим положением Болонского процесса является положение о гарантии качества образования. В Берлинской декларации (*Берлинская декларация министров стран-участниц Болонского процесса. Берлин, 19 сентября 2003 г.*) отмечается, что качество образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования. Министры берут на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие систем гарантии качества образования на уровне вуза, национальном и европейском уровне. В Берлинской декларации указано, что национальные системы гарантии качества образования должны обеспечить следующее: а) определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе; б) оценку программ вузов, в том числе внутреннюю оценку, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу; в) систему аккредитации, сертификации и подобных процедур; г) свидетельства международного участия в оценке и международного сотрудничества. При этом отмечается, что, в соответствии с принципами университетской автономии, ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения и, таким образом, создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства.

Созданная в рамках Болонского процесса Европейская сеть (Ассоциация) организаций гарантии качества (ENQA) разработала основные принципы внешней и внутренней гарантии качества высшего образования на территории Европы, в которые входят: заинтересованность студентов, сотрудников и общества в целом в хорошем качестве высшего образования; сочетание организационной автономности с повышением ответственности вузов за качество образования; ответственность поставщиков высшего образования за гарантию его качества; защищенность интересов общества в области стандартов и качества образования; улучшение и развитие качества академических программ для студентов и остальных бенефициариев; созда-

ние действенных и эффективных организационных структур, предоставляющих и поддерживающих академические программы; прозрачность внешней экспертизы процессов гарантии качества; необходимость соответствия внешней экспертизы своим целям (недопущение увеличения неоправданной нагрузки на учебное заведение при оценочных процедурах); поощрение развития культуры качества в вузах; открытость отчетности, включая отчетность за общественные и частные материальные инвестиции; равнозначность гарантии качества с целью отчетности и гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса; широкая демонстрация качества образования учебными заведениями как внутри страны, так и на международной арене. При этом процессы гарантии качества не должны подавлять многообразие и новаторство.

В Бергенской декларации (*Бергенская декларация министров стран-участниц Болонского процесса, 20 мая 2005 г.*) отмечается, что высшим учебным заведениям стран-участниц Болонского процесса необходимо продолжить усилия по повышению качества своей деятельности посредством систематического представления своих внутренних механизмов гарантии качества и непосредственной корреляции внутренних схем с внешней системой гарантии качества. В процессе разработки данного положения отечественными вузами сложилось определенное представление о механизмах гарантии качества образования. Так, в обобщенной форме они отражены в методических рекомендациях по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения [1] и включают следующие структурные составляющие: а) планирование качества; б) управление качеством; в) обеспечение качества; г) улучшение качества; д) оценка качества. Планирование качества трактуется в данной публикации как деятельность, направленная на формирование стратегии, политики и связанных с ними целей и требований по вопросу качества образования.

Управление качеством рассматривается как совокупность методов и видов деятельности образовательного учреж-

дения оперативного характера, используемых для выполнения требований к качеству образования. Обеспечение качества образования трактуется как деятельность, направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены. Улучшение качества при этом представляет собой деятельность образовательного учреждения, направленную на улучшение способности выполнить требования к качеству образования. Оценка качества выступает подтверждением того, что требования к качеству выполнены (или не выполнены).

Гарантию качества образования в вузе предлагается также представить в виде связи «процедура – процесс – продукция», где процедура представляет собой установленный способ осуществления деятельности или процесса, процесс – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, продукция – результат процесса.

Рассмотрение международных и российских документов, позволяет утверждать, что одна из наиболее распространенных трактовок качества образования в вузе исходит из степени соответствия поставленным перед ним целям. На основании данной трактовки в международной практике выделяют пять основных подходов в понимании качества образования: традиционный, научный, менеджерский, потребительский и демократический.

Традиционный подход означает, что обеспечить качество образования, это значит сделать вуз престижным, так как выпускник подобного вуза занимает более выгодные позиции на рынке труда. *Научный подход* исходит из соответствия стандартам. *Менеджерский подход* предполагает, что качественное образование – это то, которым удовлетворен клиент (заказчик). С точки зрения *потребительского подхода*, качественное образование в вузе обеспечивается в том случае, если обучающийся сам определяет его качество и получает желаемые услуги, а вуз получает плату за обучение. *Демократический подход* определяет качество вузовского образования исходя из того, насколько вуз обеспечивает потребности того региона, где он находится.

Кроме того, в последние годы определился процессный подход, соотносящий качество образования непосредственно с качеством образовательного процесса в вузе.

В свете многообразия подходов к пониманию качества образования в вузе в научных источниках предлагается система управления качеством, несущая в себе черты всех названных выше подходов и базирующаяся на разнонаправленной оценочной деятельности:

а) оценка качества работы вуза в целом (насколько хорошо он функционирует, насколько слаженно работают его структурные подразделения и эффективна система управления, как используются механизмы разрешения конфликтных ситуаций; сюда же входят и чисто административные вопросы, связанные с приемом на работу и увольнением сотрудников);

б) оценка качества учебно-образовательного процесса (качество учебных программ, планов, расписаний занятий, состава преподавателей, студентов);

в) оценка качества научно-исследовательской деятельности (оценка качественного состава научно-исследовательских работников, качественного использования фондов, выделяемых на исследования);

г) оценка пути дальнейшего повышения качества деятельности вуза (после выявления и анализа недостатков разрабатываются рекомендации, направленные на улучшение системы, способы их внедрения и контроля над ходом реализации).

Таким образом, основная задача состоит в том, чтобы улучшить систему в целом, а не устранять отдельные недостатки. Речь идет, следовательно, о разработке такой системы оценки качества образования, в которой все элементы взаимосвязаны, взаимозависимы и работают на достижение одной общей цели, а сама эта система является одним из основных звеньев в общей структуре управления учебным заведением.

Литература

1. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. СПб., 2006.

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Бурханова И.Ю.

В настоящее время немало внимания уделяется изучению проблемы организации педагогического сопровождения студентов в период адаптации к условиям обучения в вузе.

Основу механизмов адаптации, ее сущности составляет активная деятельность человека (К.А. Абульханова-Славская [1], А.Н. Леонтьев [5]), ключевым моментом которой является потребность в преобразовании существующей действительности. Поэтому сам процесс формирования механизмов адаптации студента-первокурсника неминуемо интегрируется во все виды преобразований личности и реализуется в трех основных направлениях: взаимоотношениях, деятельности и самосознании.

Важной составляющей процесса адаптации студента к условиям обучения в вузе должно стать педагогическое сопровождение. Выделение данного элемента принципиально важно, так как прямые методы воздействия на студентов оказывают подавляющее влияние и препятствуют проявлению высокого уровня адаптированности. В этом нас убеждают научно-исследовательские работы в области теории педагогической поддержки (Е.В. Бондаревская [2, с. 11 – 17], О.С. Газман [3, с. 108 – 115], Н.Б. Крылова [4]), где педагогическая поддержка и сопровождение рассматривается с позиций принципов гуманизма, субъектности, сотрудничества, принятия, развития, природосообразности и культуросообразности воспитания и обучения.

Педагогический процесс будет протекать значительно эффективнее при наличии организационно-педагогических условий, обеспечивающих раскрытие потенциала личности студента (внутренние усло-

вия), потенциала среды вуза (внешние условия) и потенциала взаимоотношений участников образовательного процесса (интегративные условия).

Комплекс данных условий мы представляем в виде системы, в состав которой входят три основные подсистемы: подсистема психолого-педагогических, организационно-методических и развивающих условий. Целью проектирования всех условий является создание особой среды для развития адаптационных возможностей студента-первокурсника на основе творческих и диалоговых взаимодействий педагога и студентов в учебно-воспитательном процессе.

Подсистема психолого-педагогических условий сопровождения студента в период адаптации к условиям вуза включает многомерное психолого-педагогическое диагностирование новообразований и соответствующую адекватную педагогическую коррекцию, реализацию принципа ценностно-ориентированного диалога и творческого сотрудничества в процессе взаимоотношений между участниками образовательно-воспитательного процесса. В целевом плане психолого-педагогические условия сопровождения направлены на стимуляцию активного и творческого отношения к проблемной ситуации, а также на активизацию адаптационного потенциала межличностного взаимодействия. Все это позволяет перевести взаимоотношения между участниками педагогического процесса в ранг творческого сотрудничества, а управленческую педагогическую деятельность выстроить на основе субъект-субъектных рефлексивных отношений.

К основным компонентам *организационно-методических условий педагогичес-*

кого сопровождения студента в период адаптации в вузе мы относим мониторинг учебно-познавательной деятельности, позволяющий динамически отслеживать результаты образовательного процесса; применение индивидуально-ориентированных и проектных технологий в обучении, где преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры; и активизацию самостоятельной работы. Организуя таким образом учебно-воспитательный процесс, необходимо добиться в первую очередь осознания студентами личного смысла в персональном развитии и саморазвитии. Именно поэтому весь комплекс организационно-методических условий должен быть направлен, прежде всего, на актуализацию и организацию процессуальных особенностей и компонентов учебно-познавательной деятельности, тем самым выдвигая ее на первый план. Это способствует не только успешному освоению знаний, но и осознанному, интеллектуально переработанному принятию этих знаний в собственную духовно-ценностную сферу в качестве источника для выработки позиций, убеждений, взглядов и принципов. В результате закладывается достаточно прочная база для проявления новообразований в развитии и персональной направленности на освоение учебных дисциплин с научно-теоретических и ценностно-осмысленных позиций. Одновременно формируются убеждения и установки, и активизируется выработка аналитических умений и способов познания, самопознания, саморегуляции деятельности на основе интеллектуального осмысления и обработки своих знаний и принципов.

Подсистему развивающих условий педагогического сопровождения студента в период адаптации в вузе составляют самодиагностика уровня развития личностных качеств и уровня адаптированности, выработка самими студентами активной субъектной позиции, самоопределение в выборе субъектной роли и возможность самопроектирования деятельности и развития. При выполнении данных условий студент получает возможность развивать способности к самостоятельному планированию своих ответственных действий, к творческому самоутверждению. В процессе самоопределения, осознания уровня

развития необходимых личностных качеств, саморегуляции, при наличии положительных результатов деятельности у студента формируется позитивное самотношение, которое оказывает непосредственное влияние на положительный результат адаптации. Комплекс развивающих условий педагогического сопровождения студента в период адаптации к условиям вуза призван решать задачи стимуляции личностной потребности в саморазвитии и активизации адаптационного потенциала личности.

Создание организационно-педагогических условий сопровождения студента в период адаптации в вузе важно осуществлять на основе целостной организации компонентов учебно-воспитательного процесса. Кроме того, необходимо опережающее моделирование целевого, содержательного, организационно-процессуального и контрольно-оценочного этапов учебно-познавательной и развивающей деятельности, которые охватывают разные формы учебной и внеучебной работы и самообразования студентов. Это образует единый вектор развития значимых для адаптации личностных качеств студента, который позволяет ему быстро и эффективно адаптироваться к изменившимся внешним условиям и быть одновременно участником социально активной творческой жизнедеятельности и субъектом собственного творческого, интеллектуального, духовного саморазвития. В результате будущий специалист становится способен не только к динамической адаптации в период обучения, но и к дальнейшему личному совершенствованию на сформированной ценностной основе. Это придает личностный смысл и новую перспективу деятельности студента.

Итак, специально созданная в вузе система организационно-педагогических условий сопровождения студентов в период адаптации позволит студентам младших курсов безболезненно принять и освоить новые социальные роли в вузе, успешно функционировать в сменившейся системе отношений, обеспечить целостное развитие личности студента, закрепить новообразования и будет способствовать передаче функций управления адаптацией студентов от педагогов к самим студентам.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
3. Газман О.С. Воспитание и педагоги-

ческая поддержка // Народное образование. 1998. № 6.

4. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. М., 2003.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

Морева Н.А.

Социально-культурные преобразования сегодняшнего дня определяют задачи развития образовательных систем, одной из которых является подготовка педагогических кадров в высшей школе. Еще большую актуальность и социальную значимость приобретает процесс подготовки преподавателей для средних педагогических профессиональных учебных заведений.

Современный преподаватель педагогического колледжа – профессионал, обладающий педагогической культурой, имеющий высокий уровень педагогического мастерства, владеющий профессиональными компетенциями, ответственный за формирование гуманистически направленной личности учащегося педагогического колледжа – будущего воспитателя.

Подготовка педагога осуществляется в условиях модернизации высшего профессионального образования, необходимость которой связана с невозможностью возврата к образовательной системе образования, существовавшей в стране в советский период, с концепцией ЮНЕСКО “Образование на протяжении всей жизни”, с изменениями общих мировых образовательных тенденций (ориентируют большинство стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех, на углубление международного сотрудничества в области образования), с существенным увеличением в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом посредством введения в образовательный процесс новых человекоориентированных учебных дисциплин.

На реформирование и модернизацию образовательных систем России и стран Западной Европы влияют глобализация, демократизация, поляризация, регионализация образования, а также реализация основных положений Болонского соглашения.

Воплощением целей модернизации стала стратегия развития высшего образования в России, зафиксированная в “Концепции модернизации российского образования до 2010 года”. Стратегическими направлениями являются:

1. Диверсификация образовательных программ и придание тем самым системе высшего образования гибкости, что позволяет каждому студенту получить уровень образования, профессию и квалификацию, которые соответствуют его потребностям и возможностям. Диверсификация содержания профессионального образования предполагает определение требований к личностно-профессиональным качествам работника на основе социального заказа на подготовку специалиста; отбор содержания обучения (в соответствии с заказом), обеспечивающий формирование конкретных качеств и видов деятельности; распределение содержания обучения по образовательным программам в соответствии со спецификой подготовки конкретного специалиста, уровня его образования, профиля и ступени подготовки; наличие конкретного набора учебных предметов, ведущих подготовку специалиста по конкретной специальности.

2. Фундаментализация высшего образования, понимаемая как ориентация содержания общих естественнонаучных и гу-

манитарных дисциплин на выявление глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, объединение дисциплин в едином цикле с учетом междисциплинарных связей.

3. Обновление содержания высшего и послевузовского образования.

4. Развитие технологий обучения, имеющих гуманистическую ориентацию, направленных на развитие у студентов навыков самостоятельности в приобретении знаний и интеллектуальных умений.

5. Создание единой национальной системы оценки качества образования.

6. Обеспечение подготовки, переподготовки и творческого развития преподавательских кадров.

В «Программе модернизации педагогического образования» обозначены такие направления его модернизации, как оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов, совершенствование содержания и форм подготовки кадров, научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования.

Существует еще ряд направлений развития профессионального образования. К ним следует отнести создание новых стандартов, тематическим ядром которых являются ключевые компетенции; инициирование самоактуализации, самоопределения обучающегося, подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности; персонализация отношений во взаимодействии преподавателей и студентов; переориентация образования на гуманистические ценности с выделением центральной роли педагога.

Несмотря на довольно солидную базу подготовки педагогических кадров в нашей стране, в системе современного профессионального педагогического образования наблюдаются противоречия:

- между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте образовательных процессов и ситуаций;

- между целостностью содержания профессиональной деятельности и множеством предметных областей, которыми овладевает студент;

- между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий;

- между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером педагогического труда, предполагающим межличностное взаимодействие и общение педагогов, и индивидуальной формой ее присвоения студентами;

- между вовлеченностью в процессы педагогического труда специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении, прежде всего, на процессы внимания, восприятия, памяти;

- между «ответной позицией» студента и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией преподавателя;

- между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности, к неизвестным еще ситуациям и условиям педагогического труда.

Данные противоречия обусловили следующие проблемы подготовки новых педагогических кадров: развития личности с позиций самосовершенствования; недостаточной реализованности деятельности модели обучения, направленной на формирование у студентов умения добывать и работать с новыми знаниями; ограниченного использования активных методов обучения в учебно-практической деятельности учащейся молодежи; недостаточной гибкости образовательных программ, их слабой связи с потребностями рынка; учета требований к подготовке специалистов в условиях единого образовательного пространства на всей территории СНГ; повышения уровня вузовского образования через создание учебных книг нового поколения; проведения сравнительного изучения изменившейся социокультурной среды, потребностно-мотивационной сферы и ценностных ориентаций современных студентов [1; 4; 6].

Поиск решения обозначенных проблем связан с выделением условий осуществления подготовки педагогических кадров (в частности, преподавателей колледжа),

к которым относятся обновление содержания образования и его реализация с помощью принципов интенсивности, модульности, межпредметности, диагностичности; осуществление подготовки посредством разнообразных педагогических технологий; внедрение в учебный процесс социально-игровой контекстности, моделирование профессиональных ситуаций, проектирование дидактических функций в единстве с коммуникативными и личностно-смысловыми для повышения роли творческой индивидуальности будущего педагога [2, с. 22 – 29].

Важным условием является также ориентация на гуманистическую направленность подготовки педагогических кадров, предполагающей формирование мотивационно-ценностного отношения будущего преподавателя к профессиональной деятельности, развитие его субъектной позиции, творческого потенциала; гуманизацию педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса, организацию их сотрудничества; придание процессу обучения эмоциональной насыщенности в осуществлении различных видов учебно-познавательной деятельности.

Еще одно существенное условие подготовки педагога – ее многоаспектность, предполагающая совокупность социальной, личностной, деятельностной, развивающей, психологической, экологической составляющих. Так, социальная составляющая способствует социализации личности студента и приобретению им системы ценностных ориентаций, обеспечивающих умение работать в социуме. Благодаря личностной составляющей учитываются индивидуальные качества обучаемого. Составляющая деятельностная формирует умения для выполнения профессиональных задач, развивающая – стимулирует раскрытие обучающего как личности, психологическая – показывает развитость гуманистически направленных личностно-профессиональных качеств личности студента, экологическая – воспитывает бережное отношение к природе, окружающей среде [5, с. 119 – 124].

Для осуществления реконструирования подготовки педагогических кадров необходимо соблюдать свободу преподавания, обучения; создавать условия для удовлетворения потребностей личности в высшем

образовании и обеспечения его качества с позиций готовности выпускника к профессиональной деятельности в современном мире; следовать гуманистическим принципам, позволяющим осуществлять переход к педагогике сотрудничества; обновлять информационно-предметное обеспечение образовательного процесса; вести поиск путей устранения несоответствия содержания и педагогических технологий; разрабатывать педагогические технологии, интенсифицирующие процесс обучения вузе.

Перечисленные условия и требования позволяют ориентировать цели подготовки педагогических кадров на моделирование личности профессионала в совокупности фундаментальной, общепедагогической, специально-научной, специально-методической, психологической составляющих [3]. В качестве основной цели рассматривается подготовка профессионально мобильного, обладающего высокой педагогической культурой специалиста, способного осуществлять духовно-нравственный выбор, а также мотивированность поступков как основы личностной зрелости.

Результатом модернизации становится обновленная система подготовки кадров в педагогических вузах, которая учитывает индивидуальность личности каждого студента, выбор студентом собственной образовательной траектории, состояние педагогических технологий к моменту выпуска специалиста и тенденции их дальнейшего развития, возможности междисциплинарного обучения. В основе такой системы – принцип открытости образования, позволяющий студенту в случае необходимости переориентироваться в образовательном процессе. Данная система утверждает самообразование и самообучение в качестве ведущих форм вузовского образования.

Современные тенденции развития российского профессионального образования нацеливают преподавателя средней профессиональной школы на знакомство с различными концепциями обучения и воспитания, создание авторской педагогической технологии, овладение методами позитивно направленного взаимодействия с обучаемыми, поэтому требуется переориентация системы подготовки педагогических кадров на создание разнообразных инновационных педагогических технологий, способствующих интенсификации процес-

са обучения в вузе и становлению педагогической культуры и мастерства молодого специалиста.

Литература

1. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. М., 2003.

2. *Матросов В.Л., Слостенин В.А.* Проектирование содержания высшего профессионального образования: гуманистическая парадигма // Известия Российской Академии образования. 1999. № 1.

3. *Пискунов А.И.* Избранные педагогические сочинения 1955 – 2001 гг. / Отв. ред. *В.И. Блинов.* М., 2006.

4. *Рыжаков М.В., Кузнецов А.А.* Российская система образования: состояние и перспективы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5.

5. *Сучков В., Сафин Р., Корчагин Е.* Диагностика качества содержания практической подготовки студентов // Высшее образование в России. 2006. № 6.

6. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. М. – Воронеж, 2005. Т. 2.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Туголмин А.В.

В исследовании проблемы совершенствования педагогической профессионализации мы рассматриваем творческую компетентность учителя с позиций системного подхода. Системный подход – это подход, в основу которого положен анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, выявление причинно-следственных связей и отношений [7, с. 120]. Системный подход как общенаучный уровень методологии педагогики отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов педагогической действительности. Он ориентирует педагога-исследователя на необходимость подходить к явлениям педагогической действительности как к способам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Системный подход – это подход к объектам реальной действительности как системным. Он предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам, ибо мир, бытие, природа и общество системны [6, с. 3 – 4].

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются исследователями не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом.

Системный подход в теории и практике воспитания существует как диалектическое единство общего, особенного и единичного. В системном подходе к вос-

ческой основой для научно обоснованного раскрытия категорий и основных понятий, отражающих эту область педагогической действительности – в их органической взаимосвязи; позволяет... исследовать историю, сегодняшний и завтрашний день воспитательной системы нашего общества, выявить тенденцию ее развития в современных условиях” [6, с. 69].

Творческую компетентность учителя (опираясь на классификацию воспитательных систем Ю.П. Сокольникова) мы характеризуем как системное качество личности учителя. В ней выделяются следующие виды воспитательных систем:

- макросистема – воспитательная система, функционирующая в том или ином обществе;

- региональные воспитательные системы – функционируют в масштабе краев, республик, областей, городов, районов;

- педагогические системы – существуют в первичных коллективах, в коллективах общеобразовательных учреждений в них формируется целостная творческая личность, а при их функционировании непосредственно порождается и осуществляется целостный процесс воспитания.

- частичные системы – обеспечивают формирование отдельных сторон целостной личности и называются так потому, что функционируют не как отдельные, самостоятельные системы, а лишь как “моменты” функционирования целостных педагогических систем [6, с. 27].

Рассматриваемая нами проблема становления и развития творческой компетентности будущего учителя базируется на системном подходе. При этом важное значение приобретает вопрос о структуре профессионального становления творческой компетентности студентов – будущих учителей. Как известно, характерными признаками структуры являются устойчивые и существенные взаимосвязи компонентов системы. Системно-структурный анализ профессионально-педагогической подготовки будущих учителей позволяет выделить системную совокупность компонентов творческой компетентности учителя (креативная эрудиция, профессиональ-

ная умелость, творческая готовность), последовательность этапов педагогической профессионализации (пропедевтика, систематика, научный курс), а также комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных форм, средств и методов становления и развития творческой компетентности личности будущего учителя.

Структурность как один из принципов системного подхода дает возможность описания системы через установление связей и отношений системы (то есть через анализ ее структуры), а также через обнаружение обусловленности функционирования системы не столько поведением ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры. Так, признак целостности придает ей определенную устойчивость, при которой изменения в какой-либо части системы приводят к изменению в других частях или во всей системе.

По признаку оптимальности функционирования системы становления и развития творческой компетентности будущего учителя может быть представлено совокупностью педагогических условий (общепедагогических, частных, специфических), образующих определенную систему обеспечения качества педагогического образования.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Казань, 1996. Кн. 1.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах Мн., 1999.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М., 1993.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1998.
5. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, 1996.
6. Сокольников Ю.Л. Системный подход к воспитанию школьников: Учебно-методическое пособие. М., 1995.
7. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова. М., 2005.

УКЛАД ЖИЗНИ ШКОЛЫ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Соболева О.Е.

Всвязи с поисками различных подходов к проблеме содержания воспитания хотелось бы обратить внимание на такое понятие как уклад школьной жизни, включающий в себя стиль ее жизнедеятельности, явные или неявные нормы и правила организации.

По мнению А. Тубельского, уклад школьной жизни – это скрытое содержание воспитания. В отечественной педагогике об этом говорилось П. Лесгафтом, А. Макаренко, В. Сухомлинским. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух, уклад не в меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объем изученного материала. Рассмотрим этот феномен на примере современной кадетской школы.

Сегодня кадетская школа – вид государственного общеобразовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего и дополнительного образования, обеспечивающие подготовку обучающихся к служению Отечеству на гражданском и военном поприще [1, с. 253].

За многие века в российских кадетских корпусах была сформирована уникальная система обучения и воспитания, способная готовить для государства высокообразованных, преданных делу, патриотически настроенных государственных людей. В соответствии с этой целью кадетское воспитание должно было в каждом кадете всесторонне развивать физические и душевные силы, правильно выработать характер, глубоко укоренять благочестие и верноподданнический долг и твердо укреплять задатки тех нравственных качеств, которые имеют первенствующее значение в воспитании будущего офицера [2, с. 23].

Возрождение кадетских корпусов в Российской Федерации началось в 1992 г. в системе Минобразования РФ. У истоков этого процесса стояли энтузиасты офицеры запаса, бывшие суворовцы, которым удалось наладить связь с кадетами зарубежных российских корпусов. Кадетское образовательное учреждение ставит перед собой цель не только давать среднее образование, но и готовить юношей к служению Отечеству на государственном, военном, общественном и ином поприще, формировать общую культуру личности, создавать основы для осознанного выбора и освоения специальности, исполнения обязанностей государственной службы.

В царской России это достигалось не только в процессе учебы, но и в многогранной внеучебной деятельности, которая охватывает весь спектр воспитания: нравственного, патриотического, религиозного и эстетического. Формами внеучебной работы были игры, прогулки по улицам города с научной целью, экскурсии, катание на коньках и чтение с воспитанниками, гимнастика, фехтование, уход за комнатными цветами и животными, проведение естественнонаучных опытов, осмотр картин с помощью волшебного фонаря, посещение театров, устройство елки на рождественские праздники, домашних сцен, живых картин, литературно-музыкальных вечеров, занятия музыкой, пением, рисованием. Поощрялись различные формы музыкального любительства, которые поддерживали интерес к музыке.

Лучшие традиции воспитательной работы кадетских корпусов и сегодня с успехом применяются в современных аналогичных учебных заведениях. Примером такого учебного заведения является кадетская школа № 1770 “Московский кадетский музыкальный корпус”. Эта кадетская школа не просто уникальная – она пока единст-

венная в своем роде, так как представляет собой модель общеобразовательного учреждения, включающего общее, музыкальное и дополнительное образование.

Возле школы – ухоженные клумбы, много цветов и внутри здания. По стенам четырех лестничных маршей – фотографии четырех времен года, каждый этаж имеет свою цветовую гамму. Обычные школьные звонки заменены музыкальными фрагментами: марши означают начало урока, спокойная классика – перемены.

Блок музыкального образования, играющий важную роль в воспитании кадетов, включает в себя ряд предметов музыкального цикла (сольфеджио, музыкальная литература), на которых кадеты знакомятся с основами нотной грамоты, правилами построения гармонии, жизнью и творчеством известных отечественных и зарубежных композиторов. За период обучения в корпусе дети овладевают игрой как минимум на двух музыкальных инструментах. По программе обучения в течение первых трех лет занятия проводятся по учебному плану детской музыкальной школы, а следующие четыре года – музыкального училища.

Основная задача “Московского кадетского музыкального корпуса” – подготовка людей широкой эрудиции, высокой культуры, с развитым чувством гражданского долга, независимо от их будущей профессии. В Корпусе работают опытные педагоги и психологи. За каждым классом закреплен офицер – воспитатель, имеющий богатый жизненный опыт, опыт службы в войсках, а также работы с детьми. Воспитатель находится с кадетами в течение целого дня.

Воспитание – основа становления личности кадетов. В школе вот уже несколько лет эффективно работает методическое объединение старших воспитателей, которое помогает в обобщении опыта и повышении профессионального мастерства. На основе собственного опыта воспитателей школы сложилась и действует собственная воспитательная система, которая заняла первые места в окружном и московском конкурсах “Панорама воспитательных систем”.

Большое внимание уделяется работе Совета командиров – органа самоуправления школы, который решает возникшие проблемы, обсуждает и высказывает свои

идеи по подготовке общешкольных мероприятий, организации жизни школы. Важное внимание Совет уделяет учащимся пятых классов, для которых в первый год важной проблемой становится процесс адаптации. Чтобы ребята чувствовали себя комфортно в стенах нового учебного заведения, быстрее привыкли к жизни в нем, им в помощь разработаны правила, помогающие корнетам безболезненно войти в новый коллектив. Их шесть:

1. *Будь собой* – то есть не старайся в новом коллективе сразу же проявить себя неординарными поступками.

2. *Все когда-то кончается* – кончается и адаптация тоже, и ощущение напряжения тоже пройдет, а наиболее комфортно чувствовать себя в школе помогут друзья, педагоги и воспитатели, психологи,

3. *Планируй свое время* – учись планировать свое время, чтобы настроиться на новый режим учебы и жизни.

4. *Думай о хорошем* – постарайся думать о себе и других хорошо, и люди также будут к тебе относиться – это залог хорошего настроения.

5. *Будь внимателен* – уважай правила и традиции, сложившиеся в корпусе.

6. *Реализуйся в творчестве* – не теряй время зря, так как оно работает на тебя, если ты действуешь.

Традиции, обычаи, правила Корпуса отражены в “Правилах кадетской жизни”. Их выполнение – залог комфортного ощущения, чувства сопричастности к “кадетскому братству”, успешной адаптации к новой жизни, эффективного обучения. Как себя чувствуют кадеты в своем учебном заведении – предмет особой заботы воспитателей. В корпусе практикуются опросы учащихся, позволяющие выявить реальную картину эмоционального состояния детей на основе оценки ими своего настроения, эмоций, связанных с обучением в кадетском корпусе.

Литература

1. Буданова Г.П., Буйнова Л.Н. Повышение уровня воспитательной работы в школах. М., 2007

2. Галанин Ю.Г. Кадетское воспитание. Исторические основы, практический опыт, успехи и проблемы становления кадетского воспитания в современных условиях: Монография. М., 2007.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ “ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ”

Брунчукова Н.М.

В понятиях и категориях отражается система знаний любой науки. В связи с этим вопрос о ее понятийно-категориальном аппарате является актуальным во все времена. Более того, общеизвестно, что развитие любой науки вообще, и педагогики в частности, тесно связано с изменениями в понятийно – терминологическом аппарате в рамках определенных теоретических подходов.

Начало XXI века время перемен в жизни нашего общества, которое “переживает” уже проявившиеся результаты переходного периода от социализма к новой общественно-экономической формации, а значит, требует анализа, пересмотра тех устоявшихся канонов, важнейших категорий и понятий, которые не потеряли своей значимости на современном этапе. Более того, обновление определения многих из них влечет за собой перестройку не только формы, но и содержания самого понятия.

В связи с этим рассмотрим сущность одного из востребованных понятий настоящего времени – “этического воспитания”, составляющими которого являются “этика” и “воспитание”.

Понятие “воспитание” не является устоявшимся и однозначно определенным. Каждая историческая эпоха привнесла свои изменения, уточнения в определение воспитания. Одна из первых трактовок данного понятия опубликована (в научных энциклопедических словарных изданиях, опубликовавших трактовку данного понятия является) “Толковом словаре живого великорусского языка” В. Даля : “Воспитывать, воспитать кого-то – заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем знач. – вскармливать, кормить и одевать до возраста; в высшем знач. – научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно”.

Подтверждение данной мысли мы находим в “Энциклопедическом словаре”

Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, где воспитание “по отношению к человеку определяется следующим образом: это есть преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющего целью довести его до той самостоятельности, которая необходима человеку для использования своего назначения на земле” [14, с. 289].

Воспитать, по С.И. Ожегову, значит не только “вырастить (ребенка) воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения”, но и определить пути решения поставленных задач, а именно: “путем систематического воздействия, влияния сформировать (характер, навыки) “, “привить, внушить что-нибудь кому-нибудь”. Навыки поведения, “привитые семьей, средой и проявляющиеся в общественной жизни”, отражают основные “житейские” стороны процесса воспитания [9, с. 102].

Подобная трактовка воспитания характерна для обычного употребления, где затрагиваются основные жизненные составляющие, которые носят не столько информационный характер, сколько целеполагающий, определяющий значимость воспитания в жизни человека.

Дальнейшее развитие педагогики расширило и конкретизировало данное понятие. Так, в “Советском энциклопедическом словаре” “воспитание” определяется как “процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности ...” [12, с. 248]. Под воспитанием понимается “целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, умениями и навыками, способами творческой деятельности, со-

циальными и духовными отношениями” [13, с. 83].

Воспитание становится одним из ведущих понятий в педагогике и может употребляться в широком и узком смысле – социальном и личном. В широком смысле оно рассматривается “как общественное явление, как воздействие общества на личность” и практически отождествляется с социализацией”. В узком смысле – как “специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса” [10, с. 226].

Говоря об этическом воспитании, остановимся, прежде всего, на трактовке понятия “этика”¹, которое является основой для образования понятия “этическое”. Свой статус как особой дисциплины, этика получила благодаря трудам Аристотеля. Именно в названии работ “Никомахова этика”, “Большая этика”, “Эвдемова этика” Аристотель впервые использовал термин “этика”, отводя ей роль посредника между психологией и политикой. Труды Аристотеля положили начало не только новой науке, но и новому направлению в исследовании жизнедеятельности человека. “Отталкиваясь от слова “этос” (этика) в значении характера, Аристотель образовал прилагательное “этический” для того, чтобы обозначить особый класс человеческих качеств, названных им этическими добродетелями” [4, с. 9]. Большой вклад в развитие этических взглядов (этической науки) внесли также римские стоики Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий и другие.

С тех времен этика не только упрочила свои позиции, но и приобрела новые черты. Этика входит в перечень понятий, действие которых определяется различными научными сферами, что необходимо учитывать для определения сущности данного понятия.

Согласно С.И. Ожегову, этика – 1. Философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе. 2. Совокупность норм поведения, мораль какой-нибудь группы [9, с. 910]. Таким образом, этика рассматривается в двух аспектах: как философская категория и как учение о

морали. То же мы находим и в современных энциклопедических словарях.

Так, по мнению П.С. Гуревича, автора “Философского словаря”, “этика – учение о нравственности, морали, оценивающее человеческую деятельность с точки зрения добра и зла. Этика осмысливает начала нравственности, обосновывает этические нормы и дает их систематическое изложение ... Этика как область философских знаний не может существовать без вечных идеалов. Если нет истины, добра и красоты как общепризнанных ценностей, то нет и нравственности [5, с. 309]. Авторы “Краткого психологического словаря” определяют этику как научную дисциплину, которая “отвечает на вопрос о том, на какие нормы и цели или ценности люди должны ориентировать свою деятельность” [6, с. 344].

Важность и значимость вопросов этики подчеркивалась и подчеркивается многими учеными либо напрямую занимавшимися проблемами этики, либо косвенно затрагивавшими их. Так, в своей работе “Философские мысли натуралиста” В.И. Вернадский писал: “Самыми главными вопросами являются вопросы этические, вопросы о том, как следует вести себя при тех или иных условиях жизни” [7, с. 121 – 122].

Исходя из данного далеко неполного перечня определений этики, можно сделать вывод о том, что трактовка данного понятия во многом обусловлена предметом изучения той дисциплины, которая трактует данное понятие, то есть в зависимости от того, какой аспект проблемы рассматривается, какой вопрос является приоритетным. Тем не менее, практически во всех источниках отмечается социальный и личностный аспект понятия “этика”.

Мораль выступает в качестве родового понятия, что, в свою очередь, согласно логике, сужает содержание понятия “этика”. Отождествление морали и этики также затрудняет обоснование использования того или иного понятия. Считается, что мораль – категория, обладающая больше психологическими и социальными признаками, в то время как этика – философскими. От трактовки понятия “мораль”, его содержания будет зависеть определение предмета этики.

¹ Этика в переводе с греческого (*ethika* от *ethikos*) означает “касающийся нравственности, выражающий нравственные убеждения”; *ethos* – привычка, обыкновение, нрав, характер.

В “Словаре русского языка” С.И. Ожегова слово “мораль” имеет следующие значения: 1. Нравственные нормы поведения, отношений с людьми, а также сама нравственность. 2. Логический, поучительный вывод из чего-нибудь [9, с. 362]. Нравственность представляет собой “внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами” [9, с. 420].

В “Новейшем философском словаре”: “Мораль – “специфический тип регуляции отношений, людей, направленный на их гуманизацию; совокупность, принятых том или ином социальном организме норм поведения, общения и взаимоотношений”. Так как мораль существует на общечеловеческом и личностном уровнях, “можно утверждать, что она один из способов решения противоречий между всеобщим и индивидуальным. Она не имеет рецептурного характера. Мораль – постоянное творчество людей, в котором основная фигура – сам индивид, человек, творец своего бытия” [7, с. 647 – 648]. Аналогичное определение мы находим и во “Всемирной энциклопедии” [3, с. 657].

Сравнительный анализ данных определений убедительно доказывает, что они претерпели качественные (существенные) изменения, в соответствии с научными достижениями в теории и практике его изучения, изменился стиль подачи материала, расстановка приоритетов. Подтверждение находим в следующем определении в “Большом толковом психологическом словаре”, где мораль – это “доктрина или набор принципов действия, моральный кодекс”, а также “такое количество действия, благодаря которому эти действия, согласно конкретному моральному кодексу считается правильным и соответствующим или нет” [2, с. 461].

Современными исследователями отмечается общественная значимость данного понятия, его роль в жизнедеятельности человека. Исследуя основные сферы жизни общества, П.В. Алексеев особое внимание уделяет морали как форме общественного сознания. Одной из задач морали является регулирование поведения человека во всех сферах его жизнедеятельности. Значимость морали как “неписанного” закона отражает общепринятые

общественные устои, строй жизни. Более того, моральные принципы не допускают исключений, “pretendуют на абсолютность” [1, с. 86]. При этом в основе оценки господствующих на данном этапе развития общества нравов и обычаев лежат общие принципы морали, которые могут находиться в оппозиции к существующему образу жизни.

Как видно из вышеназванных определений морали, данное понятие настолько сложно, что его трудно “вместить” в определенные рамки. Поэтому нельзя не согласиться с утверждением, что мораль – “больше, чем совокупность фактов, которая подлежит общению”, она “не просто то, что есть”, а “скорее то, что должно быть” [4, с. 11].

В “Словаре по педагогике” нравственность определяется так: “особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм (нормы – обычаи, уклад общественной жизни, имеющие моральное значение; могут быть подвергнуты нравственной оценке). В отличие от простых норм и традиций нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного”; “система внутренних прав человека, в основе которой гуманистические ценности: доброта, уважение к старшим, справедливость, порядочность, честность, сочувствие” [7, с. 206].

Таким образом, прослеживается взаимосвязь, взаимообусловленность, взаимозависимость, взаимопроникновение понятий “этика”, “мораль”, “нравственность”. Меняются общественно-экономические формации – меняется содержание морали и (или) нравственности, как объекта и предмета изучения этики.

Следовательно, определяя понятие “этическое воспитание”, необходимо учитывать черты, присущие составляющим его понятиям.

Социально-психологические исследования последних лет этики отношений людей в процессе их жизнедеятельности убедительно доказывают, что моральное состояние современного общества во многом зависит (определено) нравственными нормами, ценностями, действующими в данном обществе, а социально-нравственное преобразование существующего должно составлять смысл общественной сущ-

ности человека. Однако в современном мире далеко не всегда понятия “этика”, “мораль”, “нравственность” являются основополагающими факторами при определении целей и задач, а также способов их разрешения, что, естественно, сказывается на результатах такой “преобразующей” деятельности человека. Подобная динамика, естественно, сказывается на образовательном процессе – меняются цели воспитания.

Оценивая современное состояние проблемы, на наш взгляд, целесообразно привести слова президента Российской академии образования Н.Д. Никандрова, сказанные еще в 2000 году: “Мы живем в переходное время. Не очень ясно, в каком обществе мы жили (понятия коммунизма или тоталитаризма далеко не охватывают всех его реалий), еще менее ясно, к чему мы идем” [8, с. 26].

Литература

1. Алексеев П.В. Социальная философия: Учебное пособие. М., 2003.
2. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. Ребер Артур. М., 2003. Т.1 (А – О).
3. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М. – Мн. 2001. С. 657
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. М., 2000.
5. Гуревич С.П. Философский словарь. М., 1997.
6. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия. Мн., 1998.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. – Ростов-на-Дону, 2005.
8. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий М., 2000.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой М., 1990.
10. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1997.
11. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2000.
12. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. Прохоров А.М. М., 1987.
13. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. М., 1990.
14. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1802. Кн.13. Т. 7.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Руюткина О.А.

В современном обществе образование направлено на воспитание человека с гуманистическим мироотношением, который был бы способен ориентироваться в сложной социокультурной ситуации, строил бы свои отношения с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, толерантности. Поэтому одной из приоритетных задач сегодня в общеобразовательной школе является нравственное воспитание школьников.

Большой вклад в разработку методологии нравственного воспитания внесли

Н.И. Болдырев, В.Е.Гурин, И.С. Марьенко, Л.И. Рувинский, Ю.П. Сокольников, И.Ф. Харламов, Н.Е. Щуркова и другие. Большинство авторов определяют его как процесс целенаправленного формирования нравственных убеждений, чувств, привычек, потребностей, устойчивых моральных качеств личности. Мы разделяем позицию (Н.С. Дежникова, И.А. Каирова, С.А. Козлова, О.Д. Мукаева, Т.Н. Петрова, И.С. Нортнягина, Л.И. Федорова), согласно которой нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры личности.

Для раскрытия сущности понятия “нравственное воспитание”, рассмотрим понятия “воспитание”, “нравственность”, “культура”, “нравственная культура”.

Анализ сущности понятия “нравственное воспитание” невозможен без понимания более широкой категории “воспитание”. Воспитание возникло и развивалось вместе с обществом, будучи всегда одной из необходимейших и важнейших сфер его жизни, и имело огромное значение в передаче и усвоении подрастающими поколениями человеческой культуры. Воспитание есть целенаправленная организация взаимодействия воспитанника с окружающим миром на уровне современной культуры (Н.Е. Щуркова). Воспитывать ребенка – значит организовывать его жизнь на уровне современной культуры, в контексте наивысших достижений культуры.

Понятие “культура” является сложной междисциплинарной категорией, что обуславливает наличие множества разнообразных подходов к его интерпретации. В широком смысле, культура – исторически сложившийся уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Нравственность (мораль) – одна из форм общественного сознания, совокупность принципов и норм поведения, характерных для людей данного общества. В отличие от правовых норм, на страже соблюдения которых стоят органы государства, соблюдение нравственных норм обеспечивается силой общественного воздействия. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами, можно судить об уровне его нравственности. Другими словами, нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

В современной научной литературе нравственная культура характеризуется как “степень освоения прогрессивных

нравственных ценностей и овладение навыками их реализации” (Л.Г. Гринберг); “все нравственно положительное (ценное) в жизнедеятельности индивида” (В.Н. Иванов); “осознанно выработанный на основе традиций и постоянно совершенствуемый личностью индивидуальный опыт нравственно ценных отношений к жизни, человеку, окружающему миру, самому себе” (А.И. Шемшурин); “интегративное основание всех структурных компонентов общей культуры личности проявляющаяся в возвышении индивидуального сознания и поведения человека до общих принципов и норм морали (М.Н. Егоров).

Нравственная культура личности – это интегративное качество, характеризующееся определенным уровнем сформированности нравственных убеждений, чувств, привычек, потребностей, устойчивых моральных качеств личности, отношений, знаний, умений, навыков, поведения.

В контексте изложенного, нравственное воспитание – это один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры, тех элементов социального опыта (совокупности нравственных убеждений, чувств, привычек, потребностей, устойчивых моральных качеств личности, отношений, знаний, умений, навыков, поведения то есть нравственной культуры), которые необходимы им для жизнедеятельности в современном обществе. Цель нравственного воспитания – формирование нравственной культуры личности.

Согласно концепции системного понимания воспитания (Ю.П. Сокольников), выделяются следующие виды воспитательных систем: а) макросистема, б) региональные воспитательные системы, в) педагогические системы, г) частичные системы [1, с. 16]. Нравственное воспитание относится к частичным воспитательным системам, которые обеспечивают формирование отдельных сторон целостной личности и называются так потому, что функционируют не как отдельные, самостоятельные системы, а лишь как “моменты” функционирования целостных педагогических систем. Они не могут быть организованы вне целостных педагогических систем, в качестве которых выступают коллектив учащихся, образовательное учреждение и се-

мя, порождающие систему нравственного воспитания личности. Только организовав оптимальное функционирование целостных педагогических систем в общеобразовательных учреждениях, можно обеспечить высокую эффективность нравственного воспитания личности.

Нравственное воспитание в рамках системного подхода, нельзя рассматривать и, более того, организовывать изолированно, отдельно от общей системы воспитания, существующей в любой конкретной школе (Ю.П. Сокольников). Нравственное воспитание находится в органической взаимосвязи и взаимопроникновении с другими аспектами воспитания (правовое, трудовое, умственное, экологическое, эстетическое, физическое), направленными на развитие личности школьника.

Нравственное воспитание представляет собой ту координатную ось, на которой, так или иначе, располагаются все виды воспитания [2, с. 143]. Диалектически специфика нравственного воспитания выступает как грань целостного воспитательно-

го процесса, и в то же время оно является ведущей стороной этого процесса, определяющей его направленность.

Нравственное воспитание существует в лоне педагогических систем, являясь не только их гранью, но и логическим центром, основанием целостности формирования личности. Оно имеет интегративный характер, пронизывает все частичные системы, занимает ведущее место в структуре целостного воспитательного процесса, так как его результаты являются необходимым условием, предпосылкой успешного осуществления всех других сторон воспитания и в то же время совокупным результатом каждой из них.

Литература

1. Сокольников Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников: Учебно-методическое пособие. М., 1990.
2. Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. Минск, 1972.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Нравственность. М., 2006.

ВОЗРОЖДЕНИЕ ИДЕЙ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ

Харрасова Р.Х.

У башкирского народа уже давно сложились свои взгляды на воспитание детей и молодежи. По традициям народной педагогики, родители рассказывают сказки, загадывают загадки, регулируют поведение детей пословицами и поговорками. Всё это имеет для детей непреходящее значение в процессе духовного сближения с родителями, в формировании духовных идеалов.

Система обычаев и традиций народа – это результат его многовековых воспитательных усилий. Через эту систему народ воспроизводит себя, свою духовную культуру, свой характер, свою психологию в ряду сменяющих друг друга поколений. В прошлом, даже в условиях крайней разобщенности башкирских племен, каждому из них было свойст-

венно бережное отношение к обычаям и традициям, выполнение которых являлось естественной, привычной функцией каждого члена общности, а их исполнение осуществлялось силой общественного мнения или воздействия на нарушителей, ибо в обычаях и традициях выражена воля народа.

Например, давний обычай башкир – почитание старших. Этот обычай обладает большой устойчивостью, так как поддерживается народными традициями и силой привычки народа. Судя по фольклорным и этнографическим источникам и этнопедагогическим исследованиям, воспитанием детей обычно занимались умудренные опытом люди. К.В. Миллер отмечает, что “по восточному обычаю непорочная старость и бе-

лая борода в великом у них почтении. Когда они приглашают чужих людей к соучастию, в каком ни есть их празднестве, то обещают посадить их возле своих стариков". П.С. Назаров указывает, что старухи даже имеют некоторый вес среди мужчин, по крайней мере, к ним относятся с уважением и мнение их принимаются в расчет (Оло Инэй у Мустая Карима). Почтительное отношение к старшему поколению, мы полагаем, связано с тем, что оно является хранителем прошлого. Но это "прошлое" живет не только в сознании старших, а и в определенной мере – в нас самих: в привычках, взглядах, вкусах.

Воздействуя друг на друга, члены общества развиваются и поднимаются все выше по ступеням духовного прогресса, независимо от того, одного ли они возраста.

Воспитательная атмосфера деформируется, когда в семьях нет передаваемых от поколения к поколению воспитательных традиций. Тогда отсутствуют и педагогические ношения. Соблюдение семьями воспитательных традиций способствовало функционированию народной педагогики, и тогда большинство семей выступало единым фронтом за воспитанность в обществе.

Следует отметить, что люди стали "безъязыкими". Нынешнее поколение не владеет пословицами, поговорками, запасом мудрых заповедей предков и священных писаний, приемами упрека, намека, укора, эвфелизмами народной мудрости, народно-педагогическими приемами психологического воздействия, скажем, распросами о родителях и детях, вступительными репликами о благородстве или благородных поступках родственников. В отношениях между людьми господствует примитивизм, прямолинейность, отсюда зачастую наблюдается агрессивность, отсутствует элигатии, в результате чего в обществе превалирует не тенденция взаимопомощи, взаимного облагораживания, а тенденция жестокости, желание причинить боль. Если и дальше мы будем "выветривать" воспитательные традиции из семьи и среды, не остановим процесс забвения народной педагогики, не возродим педагогические отношения, беда станет непоправимой.

Ущербность семейного воспитания без народно-педагогических традиций состоит в том, что с раннего возраста между родителями и детьми не устанавливается духовная связь, а это ведет к взаимной отчужденности. Родители не могут дать мудрые традиционные ответы на неожиданные вопросы детей, чем кладут новые камни в стену отчуждения, которое, в конце концов, становится настолько сильным, что ребенок не доверяет родителям свои сокровенные чувства, сомнения, не испытывает нравственный катарсис в семье, может окончательно встать на путь безнравственности.

Духовный, интеллектуальный, нравственный потенциал общества – это та непреходящая ценность, становление которой происходит веками, передается из поколения в поколение, тот "золотой фонд", к сохранению и приумножению которого обязан приложить силы каждый человек.

По нашим данным, 80% башкирского населения живет в сельских местностях, 95% башкирских школ расположены в селах и в деревнях, в большинстве из них еще отсутствуют дошкольные детские учреждения, следовательно, процесс формирования личности ребенка происходит в окружении семьи, другими словами, под воздействием народной педагогики. К тому же, низкая педагогическая грамотность значительной части родителей, а также сохранение отдельных пережитков старого быта придают в условиях Башкортостана особое значение педагогическому просвещению родителей и населения.

В школе, где я работаю, ставка делается именно на народную педагогику. Большое внимание уделяется изучению творчества писателя и поэта Башкирии Мустая Карима, в основе произведений которого лежит глубокое уважение к личности.

Говоря о приоритете духовного над телесным, Мустай Карим в своих произведениях проследивает динамику приобщения человека к вечным истинам, подчеркивает его стремление к совершенствованию, к высоте духа. Желая показать нравственный идеал, писатель проявляет особый интерес к внутренней жизни человека, прежде всего, ре-

бенка. А начинается эта жизнь, по его мнению, с того момента, когда маленький человек задает себе главный вопрос: “Для чего я живу?”. И действительно, каждый наш современник должен уметь различать добро и зло, жить в мире с соседом независимо от его веры и национальности. Он должен нести ответственность за все происходящее вокруг, потому что от его поступков напрямую зависит благоденствие соседей, всего общества, жизнь будущих поколений.

Для Мустая Карима полноценной личностью является человек, умеющий создавать духовные и материальные ценности. Люди труда – главные герои его произведений, их автор наделил совестью, добротой, уважением к старшим. Духовное развитие личности, по мнению писателя, есть ритмический процесс, который повторяется во всех возрастных циклах. В семье ребенок расширяет свое сознание и стремится к гармонии внутреннего и внешнего. Семейное воспитание – не просто беседы с отцом и матерью, это особая жизнь, в которой неопределимую роль играет женщина – мама, бабушка, сестра. О высоком призвании женщины поэт говорит постоянно: “Мать – это целый мир”, “Утенку-сироте мать не та утка, которая снесла яйцо, а та курица, что его высидела”, “Добродетель – лучшее украшение женщины”, “Красивая жена – свет на округу, работающая жена – мужу подруга”, “Подлинную цену женщине по тому узнаешь, как она рождает”.

В произведениях М. Карима чаще всего воплощался такой принцип семейного воспитания, как требовательность. И действительно, чем больше родители уважают и любят ребенка, тем больше вправе потребовать от него. И это не акт насилия над личностью, а признание ее возможностей, творческих сил и способностей. “Неплодоносящую яблоню не трясут”, – гласит русская пословица. Без требовательности сам процесс воспитания, наверное, был бы невозможен. “Но при этом, – говорит М. Карим, – не будем цепляться к мелочам, заниматься выяснением мелочных обид. У требования должна быть своя

высота. За приучением к аккуратности, за борьбой с ненравящейся прической сына или дочери важно не упустить главное – их отношение к своим обязанностям. Требовательность должна сочетаться с признанием растущей самостоятельности сына или дочери. Вот тогда удастся сделать главное – воспитать сердце ребенка умным и зрячим, открытым для радостей и самых благородных мыслей, умеющим сострадать и трудиться”.

Под развитием народной педагогики мы понимаем разрастание и углубление ее прогрессивных тенденций, освобождение ее от национально-ограниченных, архаических черт и свойств, связанных с общей отсталостью и замкнутостью народа в прошлом, с органическими пороками эксплуататорского строя и системы угнетения одной нации другой, с былой межнациональной враждой и недоверием.

Исследование проблем развития от прошлого к настоящему идей и традиций воспитания в народной педагогике башкир позволяет сделать вывод о том, что некоторые из них не утратили актуальное значение и на другом историческом этапе, что лучшие прогрессивные идеи и традиции народной педагогики, выработанные и развивавшиеся в условиях борьбы за лучшую жизнь, не потеряли своего значения до настоящего времени и служат целям современного воспитания в семье и школе.

Литература

1. *Амиров Р.* Мосты мудрости и вечности (из повести М. Карима “Долгое-долгое детство”) // Литературное обозрение. 1977. № 4. С. 11 – 14.
2. *Ахияров К.Ш.* Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения. Уфа, 1996.
3. *Ахияров К.Ш.* Народная педагогика – основа воспитания подрастающего поколения / К.Ш. Ахияров, С.А. Бронников, Г.К. Исхаков. Уфа, 1992.
4. *Валеев И.И.* Педагогика Мустая Карима. Уфа, 2002.
5. *Валеев И.И.* Башкирская этнопедагогическая культура и Мустай Карим. Уфа, 2002.

ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ (1931 – 1941 гг.)

Лукьянова О.Л.

Начальное образование дает базовые знания, умения и навыки, которые необходимы для элементарной практической деятельности и дальнейшего обучения, опирается на культурные традиции и содержит в себе региональные и национально-специфические черты. Содержание начального образования определяется социально-экономическим и политическим строем общества и уровнем его материально-технического развития.

Исследование показало, что обучение по комплексным программам, универсализация бригадно-лабораторного метода обучения, отсутствие стабильных учебников в 20-е гг. XX в. на Северном Кавказе отрицательно сказались на выполнении школой основной ее функции – вооружении учащихся систематизированными научными знаниями, необходимыми для жизни, участия в трудовой деятельности, продолжения образования. По переписи 1920 г., грамотность населения на территории Северо-Кавказского края составляла 30%, к 1926 г. она повысилась до 43%. В национальных областях дело обстояло значительно хуже, например: в 1920 г. в Чечне грамотных было 0,8%, Кабарде – 2,1%, Ингушетии – 3% [6].

В 1931 – 1941 гг. в целях повышения качества начального обучения на Северном Кавказе происходила корректировка учебной работы, осуществлялся поиск устойчивой, результативной, экономичной, доступной системы обучения, психологически принимаемой многонациональным населением. Залог решения вопросов культурного строительства и подготовки будущих специалистов в короткие сроки учителя видели в возврате классно-урочной системы. В начальную школу вернулся урок, обогащенный десятилетием использова-

ния в практике послереволюционной начальной школы новых методов обучения. Лучшие педагоги стремились организовать свою работу с учетом всего позитивного, накопленного начальной школой в 20-е гг.

Процесс обучения в начальной школе с 30-х гг. стал проходить под руководством учителя. Педагог создавал необходимые условия для успешного обучения, приучал детей к работе с учебником и книгой, выполнению письменных и устных самостоятельных работ.

Одной из задач учителей начальных школ Северного Кавказа в 1931 – 1941 гг. являлось умелое использование на уроках активных методов и приемов работы, проверенных на практике. К методам и приемам работы, применяемым в школе I степени, предъявлялись требования, учитывавшие возрастные и культурные особенности детей. Методы, применявшиеся учителями, должны были быть усиленными, активизировать деятельность детей, развивать интерес к материалу и творческую инициативу; должны были воспитывать чувство коллективизма, развивать индивидуальные способности, логическое мышление. В качестве приемов школьной работы рекомендовалось использовать элементы лабораторного, исследовательского, экскурсионного методов, а также такие приемы, как иллюстративный, активно-трудовой, беседа, рассказ [2, с. 58].

Для ознакомления учителей с активными методами и приемами учебной работы, обеспечивавшими усвоение содержания дисциплин, крайоно¹ Северо-Кавказского края и администрации школ показывали педагогам работу лучших школ и учителей, снабжали педагогические коллек-

¹ Краевой отдел народного образования.

тивы методическими разработками, освещавшими процесс подготовки и проведения урока. Методическая помощь осуществлялась в виде индивидуального инструктажа.

В 1932 г. крайоно Северо-Кавказского края провел анализ работы 49 начальных школ. В результате обследования было выявлено, что декадные планы у учителей были написаны в 44 школах, учебно-производственные планы до конца года были в 38 школах. Декадные планы были составлены единые для всех школ [1]. В Чечне, Ингушетии, Армянском, Мясниковском районах Северо-Кавказского края отсутствовало планирование учебной работы школ. Крайоно Северо-Кавказского края ввел обязательное планирование учебного процесса. Учителя с 1932 г. стали составлять календарно-тематические и поурочные планы, в которых были определены образовательные задачи, указывалось содержание, формы и методы ведения урока, использование наглядных и технических средств обучения, виды работ, формы домашних заданий. Регулирование процесса обучения учителем начальной школы осуществлялось в виде непрерывного текущего контроля в форме наблюдения, опросов, проверки домашних, классных, контрольных работ.

Несмотря на вышеизложенное, анализ материалов школ Северного Кавказа, письменных работ учащихся показывает, что в начале 30-х гг. XX в. каллиграфия и оформление работ в тетрадях были неудовлетворительные. На низком уровне находились орфография, умение учащихся письменно и устно выражать свои мысли. Ученики часто путались в основных общественных явлениях, их знания, связанные с вопросами современности носили в ряде случаев характер отдельных заученных фактов без их осмысления и понимания связей между ними. По истории знания были слабые, бессистемные и отрывочные. Дети не умели работать с географической картой, читали мало и также бессистемно. Книжный характер обучения математике не давал необходимых умений применять полученные знания на практике. Преподавание естествознания в большинстве случаев не обеспечивало понимания сущности природных явлений, ограничивалось заучиванием фактов, указанных в новых про-

граммах. Не все учителя освоили новые учебные планы и новые программы. В сельских школах не проводились уроки физкультуры, музыки, изобразительного искусства, труда, что объяснялось неподготовленностью части педагогов к ведению этих предметов. Преподавание родного языка, русского языка и литературы в национальных школах было неудовлетворительным. Учащиеся плохо читали на родном языке, не могли в третьем классе пересказать прочитанное. В Кабардино-Балкарии до 30% школьников не умели читать к концу первого года обучения. Так, в станице Терек все ученики были оставлены на второй год из-за неуспеваемости по родному языку. В Северной Осетии удовлетворительные оценки по русскому языку имели лишь 50% учеников. Обучение в 3 – 4 классах на русском языке не давало положительных результатов из-за недостаточного знания языка учащимися [4].

Нехватка рабочих комнат в школах первой ступени, отсутствие подготовки учителей усугублялись тем, что не были изданы программы по труду. Школы первой ступени не использовали связь обучения с производительным трудом. В ряде случаев допускалось сокращение сетки учебных часов по труду (г. Орджоникидзе, г. Таганрог).

Анализ результатов проверочных испытаний дает возможность утверждать, что постановка преподавания в начальных школах с 1936 г. улучшилась. Учащиеся большинства школ показали прочные знания по основным предметам, значительно уменьшилось количество ошибок, улучшилось качество решения задач. Тетради школьников стали аккуратнее. Было отмечено улучшение почерка детей, на что раньше не обращалось должное внимание. Увеличилось количество разнообразных письменных работ, особое внимание уделялось грамматическому разбору. В диктантах, проведенных в конце четверти, значительно снизилось количество ошибок. В образцовых школах количество ошибок в начальных классах снизилось с 3,8 ошибок в 1935 г. до 1,7 ошибок в 1936 г. В других школах среднее количество ошибок снизилось с 6,3 ошибок в 1935 г. до 5,2 ошибок в 1936 г. [3, с. 15 – 18].

Однако следует отметить, что в отдельных классах многие учащиеся получили испытания на осень или были оставлены

на второй год, а качество преподавания географии, естествознания, истории оставалось неудовлетворительным. Основным недочетом в преподавании математики являлся отрыв теории от практики. Дети, зная правила нахождения ответов на вопросы задач, не могли решать простые задачи или допускали ошибки. Учителя при объяснении нового материала по математике редко использовали наглядность [5, с. 4 – 10]. В национальных школах грамотность в области родного и русского языков улучшалась медленно, что объяснялось отсутствием единой программы для национальных школ, недостаточной квалификацией педагогических кадров, отсутствием качественных учебников на родном языке, редкой школьной сетью в горных районах края и слабой материально-хозяйственной и учебной базой национальных школ.

Стимулом для улучшения качества учебной работы, повышения педагогического мастерства, распространения передового опыта служили краевые конкурсы, проводившиеся в исследуемое десятилетие для выявления и поощрения лучших учителей и учащихся Северного Кавказа.

Следует отметить, на Северном Кавказе увеличилось количество педагогов, обеспечивавших стопроцентную успеваемость учащихся. Только по 21 району края учителей-отличников было более 230 человек. Среди них – 22 мастера педагогической работы, награжденных грамотами Наркомпроса. Эти педагоги применяли активные методы преподавания и приемы эффективного закрепления учебного материала, практиковали индивидуальные занятия, различные виды самостоятельной работы учащихся; давали детям возможность проявлять инициативу, применять знания на практике, учили их самостоятельно мыслить; относились к педагогическому труду как к мастерству, овладение которым требовало от каждого упорной, настойчивой, кропотливой, систематической работы и учебы.

Улучшение работы во многих школах края зависело не только от увеличения количества учителей-отличников, в основном было отмечено общее улучшение работы с родителями и повышение ответственности учащихся за свою учебу и поведение. Учителя осознали, что серьезная

работа школы немыслима без постоянной связи, без систематической работы с родителями по вовлечению их в активную помощь школе в обучении и воспитании детей. Это предполагало обязательную организацию широкой и активной педагогической пропаганды, педагогической учебы родителей. По этому пути пошли многие школы, создавая постоянно действующие семинары или университеты для родителей.

В школах г. Ворошиловска, Микоян-Шахара, Невинномысского, Н.-Александровского районов родители охотно посещали организованные учителями школ беседы, лекции, доклады, семинары. Актив слушателей впоследствии превращался в родительский актив школы, оказывавший практическую помощь педагогическому коллективу.

Проведенное исследование позволило установить, что в 1931 – 1941 гг. происходило изучение и обобщение педагогического опыта школ и учителей, в результате чего стал сокращаться разрыв между педагогической теорией и практикой работы школы. Творческий опыт учителей начальных школ Северного Кавказа стал одним из источников обоснования общих требований к уроку, освещения вопросов методики его проведения, анализа его структуры, определения основ типологии уроков, их планирования и подготовки, отбора наиболее рациональных форм и способов организации самостоятельных занятий учащихся, методов и приемов развития интереса школьников к учению, развития их познавательной активности как важной составляющей приобретения осознанных и прочных знаний основ наук.

Педагогами Северного Кавказа были разработаны отдельные вопросы методики преподавания русского языка и чтения, развития речи, математики, естественных дисциплин, рисования и труда, был внесен значительный вклад в развитие методики преподавания русского языка в национальных начальных школах.

В рассматриваемое десятилетие учителя Северного Кавказа на краевых и районных научно-педагогических конференциях анализировали, вносили коррективы в планы, программы, составленные Наркомпросом. Лучшие педагоги и методисты на конференциях-курсах анализировали

учебники и учебные пособия, обучали коллег грамотному построению уроков в начальной школе с помощью учебника и наглядного материала.

В 1931 – 1941 гг. педагоги Северного Кавказа принимали участие в разработке экспериментальных краевых программ, которые строились в соответствии с принципами связи теории с практикой, научности, систематичности, доступности, наглядности, активизации учебного процесса. При разработке программ было уделено внимание мировоззренческим аспектам содержания образования, учету возрастных особенностей детей.

Таким образом, развитие отечественной педагогики в 1931 – 1941 гг. происходило благодаря изучению и обобщению педагогического опыта школ и учителей. В результате чего стал сокращаться разрыв между педагогической теорией и практикой. Творческий опыт учителей Северного Кавказа стал одним из источников обоснования общих требований к уроку, освещения вопросов методики и техники его проведения, анализа его структуры, определения основ типологии уроков, их планиро-

вания и подготовки, отбора наиболее рациональных форм и способов организации самостоятельных занятий учащихся, методов и приемов развития интереса школьников к учению, развития их познавательной активности и любознательности как важной составляющей приобретения осознанных и прочных знаний основ наук.

Литература

1. Государственный архив Ростовской области. Ф. 1185. Оп. 4. Ед. хр. 1170. Л. 22 – 28.

2. За качество школьной работы: Сборник постановлений. Ростов-н/Д: Северный Кавказ, 1931. Вып. I.

3. *Загорский Н.А.* Школьный инструктор в борьбе за грамотность // Северо-Кавказский учитель. Пятигорск, 1936. № 3. С. 15 – 18.

4. *Милославский П.С.* Овладеем основами наук. Ростов-н/Д, 1932.

5. Подготовка к новому году // Орджоникидзевская правда. 1941. 10 сентября.

6. *Хурин П.А.* Программа наступления на культурном фронте // Северо-Кавказский край. 1931. № 1. С. 20 – 29.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Булатова З.А.

Непростые социально-экономические преобразования, болезненный перелом в сознании привели к ослаблению духовности у части населения, культу материального обогащения, пренебрежению опытом старших поколений. Ситуация усугубляется тем, что дети находятся под жестким прессингом неограниченного информационного пространства, в котором из-за несовершенного законодательства и информационной политики активно пропагандируются секс, порнография, преступность, наркомания, проституция.

Отсутствие позитивной национальной идеи, неопределенность стратегических

целей общества, упадок духовно-нравственных ценностей разрывают связь между поколениями, девальвируют роль семьи в сохранении психического здоровья всех ее членов, лишают веры в собственные силы, в будущее [4, с. 43 – 50].

Наряду с девальвацией ценностей, связанных со служением обществу, государству, происходит снижение доверия к старшему поколению, переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение, идет усиление процесса индивидуализации, отчуждения. Эти риски для физического, нравственного и психического здоровья человека, общества, риск для безопасности страны. Актуаль-

ность темы также обусловлена обострением межнациональных отношений, проявлением шовинизма, национализма, предрезультативного отношения к культурному наследию разных народов. Стремление противостоять этому разрушению и побудило педагогов обратиться к интеллектуально-нравственному потенциалу, который заложен в народных традициях.

В разное время и независимо от политических взглядов, важное значение традиционных народных культур в образовании и воспитании подрастающего поколения признавали российские педагоги, философы, писатели А.Н. Радищев, А.С. Пушкин, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, В.О. Ключевский, Г.С. Виноградов, Н.К. Крупская, Д.С. Лихачев и многие другие.

И сегодня очень высока ставка на традиционную культуру воспитания, так как народные традиции воспитания практически являются средством национального возрождения. Обобщая опыт прошлого, в наши дни необходимо учитывать национальную психологию в совершенствовании жизни и деятельности людей, в развитии гармонических отношений в обществе, помнить, что в качестве отличительных характеристик этноса выступают язык, ценности и нормы, религия, представление о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное искусство, воспитание.

Не существует единого для всех стандарта воспитания, но имеются общие для всех народов педагогические идеи, хотя каждый народ имеет собственный идеал человека и стремится воспроизвести его в отдельных личностях. Длительное проживание по соседству разных народов, общность природных условий и исторических судеб привели к созданию некоторых общих моделей организации жизни и поведения, а также воспитания детей. Во все времена разными народами признавались общие нравственные ценности – любви, свободы, справедливости, мира. Каждый народ воспекает гражданственность, материнство, любовь, юность, преклоняется перед мудростью старших, всем близка горечь утраты близких, все ненавидят ложь, измену, непорядочность. Каждый народ стремится к миру, счастью через

труд и дружбу с другими народами, передавая это стремление в своих постулатах, составляющих духовность человека, его общечеловеческие ценности [2].

Взаимосвязь народов, диалог культур способствуют развитию их толерантных отношений. Культура межнациональных отношений обязывает нас исходить из того, что нет плохих наций и народов, есть лишь недостойные представители различных этносов.

Развитие личности человека, его нравственное, духовное формирование происходит с приобретением им общественно-исторического опыта и усвоением норм социальных и общечеловеческих взаимоотношений. Раскрытие социально-педагогической проблемы через призму системы воспитания требует обращения к народной педагогике, которая выступает средством социализации подрастающего поколения. Народная педагогика может стать составляющей нового педагогического мышления, так как содержит много идей, соответствующих задачам социального становления личности.

Содержание этнопедагогике включает опыт народных масс, их педагогическое воззрение, взгляды, идеи, традиции в области воспитания. Народная педагогика имеет ярко выраженную социальную направленность, так как показывает связь индивида и общества, преемственность поколений (Г.Н. Волков).

В основе успешной социальной деятельности лежат определения индивидуально-ориентированной системы ценностей. К их числу относятся образование, труд, развитие личных способностей, нацеленность в будущее, следование этическим нормам. Ценности, мораль, нравственность должны быть неразрывно связаны с образованием [3, с. 45].

Понятие *педагогические условия* является производным от основного понятия *условие* и имеет конкретную интерпретацию применительно к педагогической деятельности. Условия составляют ту среду, в которой рассматриваемое явление возникает, существует и развивается. Анализ педагогических интерпретаций данного понятия показывает, что большинство ученых трактуют *педагогические условия*, как совокупность мер, направленных на совершенство воспитательного процесса.

Приоритетными направлениями *воспитания* в условиях углубления демократических реформ являются: *духовно-нравственное, гражданское, патриотическое воспитание* детей; их подготовка к жизненно-му и профессиональному самоопределению, содействие здоровому образу жизни; профилактика асоциального поведения и детской беспризорности (М.В. Рыжаков). Воспитание – первооснова педагогической деятельности (М.Н. Филатов). *Категория воспитания* определяет сегодня ценностное состояние, пути и средства решения национальных проблем, экономики, образования, культуры, обеспечения качества жизни граждан (Г.Н. Филонов). Правильно сегодня быть ориентированным на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные ценности воспитания (Н.Д. Никандров). Значение исследования ценностных ориентаций человека определяется тем, что они представляют собой основной “канал усвоения духовной культуры общества”, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей (А.В. Кирьякова).

Мы выделяем нравственные заповеди и культовые установления, определяем, какие обычаи, правила, нормы, выработанные в ходе истории, продолжают быть востребованными и в наше время. Без традиций воспитание утратило бы устойчивость своего предназначения в обществе – сохранять, передавать и воспроизводить все лучшее, что накоплено в духовном опыте человечества. *Традиция* обозначает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения, предания. Действенность народных традиций и идей усиливается, если они подкрепляются учащимися в непосредственном труде в условиях семьи, школы [1].

Воспитание – важнейшее явление духовной жизни общества, без которого немислимо существование и прогресс человеческого общества и назначение которого – передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению.

Воспитание становится нравственным, если оно обращено к гуманистическому началу в человеке. Для человека нет высшей цели, кроме нравственности (А.Г. Ободовский). Высшее правило всякого воспита-

ния состоит в том, чтобы все силы человека развить и образовать так, чтобы он через то совершеннейшим образом мог достигнуть своего конечного назначения, то есть сделаться существом в полном смысле нравственным.

Нравственное развитие – это не только результат высшего осознанного и планируемого влияния на человека, но и феномен его самобытной жизни, результат самообразования и самовоспитания (В.Н. Клепиков).

Как получить обратную связь в воспитательной работе? Чтобы добиться достаточного воспитательного эффекта, надо соблюдать немало условий. Прежде всего, нужны достаточные средства для обучения школьного персонала современным воспитательным технологиям и широкого издания литературы по системной организации воспитательного процесса. Процессы обучения, воспитания и развития должны находиться в тесной взаимосвязи. Эффективность воспитания во многом зависит от характера взаимодействия личности и группы.

В современных условиях поликультурное воспитание предполагает оптимальное сочетание интересов личности, общества и государства, интеграцию национальных и общечеловеческих ценностей. Построение процесса воспитания на поликультурной основе чрезвычайно актуально и для Республики Башкортостан, где пересекаются и взаимодействуют разные культуры. Характер воспитательного процесса в образовательных учреждениях республики определяется поликультурным коллективом учащихся и многонациональным составом педагогов и родителей. В таких условиях школы решают следующие задачи: сохранение национальных традиций и обычаев; открытие новых культурных перспектив; ориентация на разнообразие и открытость в отношении мировых культур. Воспитательный процесс основан на использовании разнообразных педагогических методов, прогрессивных народных традиций. В его основе – принципы диалога культур личностно ориентированного педагогического взаимодействия. Основной целью воспитания является создание условий для воспитания человека культуры. Воспитательная система охватывает все стороны деятельности уча-

щихся, опирается на понимание и развитие ценностей. Учебно-воспитательный процесс предполагает организацию внешкольных мероприятий, внеклассных занятий, актуализацию поликультурной проблематики в содержании учебных предметов. Результатом совместной деятельности педагогов, учащихся, родителей, ученых является выпускник, которому жить в новой культуре, в новом глобальном, мультикультурном мире.

В процессе обучения воспитывает и содержание учебного материала, и организация, методы и формы обучения, и личность учителя.

Новые принципы образования, выдвинутые самой жизнью – гуманизация, гуманитаризация, демократизация – влекут за собой коренной пересмотр содержания, форм, методов обучения, требуют формирования педагога нового типа. Социальные функции учителя, с одной стороны, заключаются в подготовке подрастающего поколения к жизни в социуме (адаптивная функция), с другой стороны, в формировании личности, способной к творческой деятельности, самореализации своих возможностей (гуманистическая функция) [5, с. 49 – 52].

Важным условием нравственного воспитания учащихся является профессиональная и социальная компетентность педагогов. Основными параметрами, отражающими социальный статус педагога, являются экономическое положение и уровень компетентности.

Компетентность трактуется как ориентация человека в его деятельности: учебе, работе, культуре, политике, мире, окружающей среде (В.Г. Вайнер); как одна из характеристик готовности специалиста к профессиональной деятельности (Э.В. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин). Компетентность является родовым понятием по отношению к компетенции [6, с. 28 – 30]. В словаре иностранных слов термин “компетенция” трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица. Компетенция – способность на основе органического единства знаний, умений, опыта и отношений осуществить как привычную, так и новую профессиональную деятельность О.Н. Олейникова, А.В. Муравлева, Е.В. Коновалова, Е.В. Сартакова). Про-

фессиональные компетенции позволяют специалисту – профессионалу быть адаптивным к изменяющимся условиям на рынке труда, предоставляя возможность к самореализации в разнообразных сферах профессиональной деятельности.

Нами проводилось исследование на выявление нравственных ценностей, на которые ориентировал учитель учащихся на уроке, воспитательные возможности урока. Несмотря на достаточно большой разброс в количестве наблюдаемых уроков (200) и разнообразии учебных предметов (русский язык, литература, география, математика, родные языки и другие), исследование показало, что учителя ориентируют учащихся на следующие нравственные ценности: природа, отечество, познание, мать, здоровье, доброта. 45% учителей целенаправленно ориентируют на личность как ценность, 30% педагогов считают, что в преподавании основ наук невозможно использование традиций народной педагогики, для этого есть уроки родных языков, внеклассные и внешкольные занятия, 5% из них воспитывают стихийно.

Беседа с учителями показала, что в первую очередь они стараются выполнять программный материал на уроках, иногда на реализацию воспитывающей цели не остается времени. Деятельность учащихся на уроках организована таким образом, чтобы дети получали как можно больше знаний, умений, навыков, отлично справлялись с контрольными работами. Опрос учителей показал, что 33% учителей на уроках реализуют только образовательную и развивающую цели, не учитывают воспитательные возможности содержания учебного материала.

Литература

1. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа. Уфа, 2000.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.
3. Долинина И.Г. Формирование политической культуры // Педагогика. 2005. № 10. С. 45.
4. Ульянова И.В. Формирование смысловых ориентаций учащихся // Педагогика. 2007. № 7. С. 43 – 50.
5. Линник И.А. Личностно ориентированное обучение классных руководителей

во внутришкольной системе повышения профессионального мастерства // Теория и практика дополнительного образования, 2006. № 5. С. 49 – 52.

6. Курдакова М.Е. Компетентность специалиста как педагогическая проблема // Теория и практика дополнительного образования. 2006. № 5. С. 28 – 30.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ЭТНОЭКОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бобылева Л.А., Тебиева Е.Ш.

В условиях преодоления социальной и политической нестабильности, напряжения в межнациональных и межконфессиональных отношениях особую актуальность приобретает проблема поликультурного воспитания, поиск путей и механизмов формирования поликультурной личности в процессе обучения и воспитания. Актуальность развития этого направления в современной педагогической науке и образовательной практике обусловлена самой сутью процесса демократизации и гуманизации социальной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируется уважительное отношение к личности, защита достоинств и прав каждого человека.

Цель поликультурного воспитания состоит в становлении личности, обладающей качествами, обеспечивающими ее адекватную жизнедеятельность в многонациональной и поликультурной среде, понимание и уважение других культур и народов, способность жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Основу поликультурного воспитания составляют процессы формирования мировоззрения и ценностного сознания личности, способствующие гармонизации общественных процессов в духе взаимного диалога и толерантности. Толерантность здесь выступает той мерой, которая позволяет обеспечить сохранение национальной, религиозной, личностной идентичности в условиях глобализации общественных процессов.

Важным условием становления поликультурной личности является поликультурная образовательная среда, обеспечивающая личностную ориентированность образовательного процесса на национальное равенство и культурный плюрализм. Один из путей создания поликультурной среды состоит в реализации принципа вариативности в образовательной политике страны, способствующего приданию соответствующей роли национально-региональному компоненту образования. Другой, не менее важный путь, – полилингвальное обучение. И то, и другое положено в основу создания экспериментальной образовательной модели формирования поликультурной личности в национальной (осетинской) полилингвальной школе, основной идеей которой является сохранение и развитие национального языка в поликультурной среде региона и страны как условие сохранения национальной культуры и единственно возможной основы эффективного политического, экономического и социального развития народа. Суть полилингвального обучения в модели состоит в том, что русский, родной (осетинский) и иностранный языки рассматриваются в ней в качестве изучаемых предметов и языков обучения [5; 6].

В реализации целей поликультурного образования в данной модели важное место отводится периоду начального обучения в школе. Проблемы поликультурного образования как процесса усвоения учащимися знаний о различных

культурах, осознания общего и особенного в образе жизни и ценностных ориентирах разных народов рассматриваются в исследованиях Л.И. Алексеевой, Д. Бенкса, Г.И. Гайсиной, Н.С. Гончаровой, Ф.Н. Зиятдиновой, Р. Хенви и других. По мнению исследователей, младший школьный возраст – это важный этап в этнической социализации ребенка, когда активно идут процессы формирования его национального характера, норм поведения, вкусов и культурных традиций своего народа. В этом возрасте дети открыты и для взаимодействия с другими народами, легко усваивают их языки и национальные особенности [4, с. 5 – 7]. Задача школы – закрепить эти природные качества ребенка и создать прочную основу для их дальнейшего развития.

В начальных классах поликультурное воспитание может успешно осуществляться на материале разных учебных дисциплин. Особая роль в этом принадлежит предмету “Окружающий мир”, интегрирующему в своем содержании две образовательные области – обществознание и естествознание. Знакомясь с жизнью общества и разнообразием природы, изучая их существенные характеристики и пути взаимодействия, учащиеся усваивают и знания о многообразии культур в мире и ближайшем окружении, осознают важность культурного многообразия на Земле, а также значимость взаимодействия и взаимовлияния культур в прогрессивном развитии общества, проникаются уважением к разным народам и культурам. Достижение целей поликультурного воспитания на уроках окружающего возможно при условии ориентации образовательного процесса на систему целевых установок, а именно:

- формирование в сознании младших школьников целостной картины социо-природного и поликультурного мира через познание природы и общества родного края, страны, мира;
- обеспечение восприятия детьми окружающей действительности через призму национальной, российской и мировой культур;
- усвоение общечеловеческих и этнокультурных норм поведения, адаптация к жизни в поликультурном мире, определе-

ние места и роли личности в окружающем мире;

- формирование эколого-экономической и валеологической культуры, навыков безопасной жизнедеятельности, в том числе и на основе приобщения к народной мудрости и национальным традициям;

- воспитание чувства патриотизма, национального самосознания, уважения к культуре своего и других народов, любви и бережного отношения к природе родного края.

Основу содержания поликультурного образования составляют принципы социокультурной идентификации личности и положительного поликультурного взаимодействия, которые реализуются в следующих содержательных линиях:

- знания об истории своего народа, его культурном развитии, культурных ценностях (обычаях, обрядах, религиозных традициях и других жанрах фольклора), о средствах народного воспитания, морально-этических нормах;

- знания о культурных особенностях других народов, об общем и особенном в образе жизни, культурных ценностях и религиозных ориентирах разных народов, проявлениях гуманизма, поликультурности;

- знания о межкультурном и межнациональном взаимодействии в поликультурной среде, как неизбежной реальности и необходимости развития общества.

Формирование поликультурной личности в процессе освоения научной картины окружающего социо-природного мира осуществляется через активизацию познавательно-информационного, коммуникативного, социально-психологического механизмов и проявляется в следующих аспектах: мировоззренческом (освоение младшими школьниками гуманитарных идеалов и ценностей); мотивационном (развитие положительной установки на освоение окружающей действительности, саморазвитие и стремление к общекультурной социализации); социальной адаптации личности (освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия, проявление гражданского самосознания, патриотизма, толерантности).

Реализуя функции поликультурного образования и воспитания школьников в организации учебного процесса, мы опирались на точку зрения А.Ю. Белогорова, который выделяет философско-культурологическую функцию, направленную на формирование этнического самосознания личности как составной части планетарного сознания; этико-гуманистическую, учитывающую идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, отражающую с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных формах; гуманитарно-гностическую, направленную на формирование активного познавательного интереса к родной, российской и зарубежной культурам; воспитательно-рефлексивную, ориентированную на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности и прогресса цивилизации, становление нравственных представлений и оценок, связанных с культурным плюрализмом, создание условий для превращения их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения; лично-развивающую, в процессе которой пробуждается и развивается интерес человека к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, гражданина мира [1].

В ходе обучения обществоведческим знаниям названные функции проявляются комплексно в логической взаимосвязи между собой, обеспечивая развитие системы ценностных ориентаций личности, становление социально-этнических «нравственных принципов и идеалов, традиций, представлений о гуманности, взаимоотношениях между людьми, без которых невозможно нормальное функционирование любого национального общества» [1]. При этом содержание обучения направлено на усвоение не только специфических, но и общечеловеческих ценностей, «заложенных» в каждой национальной культуре.

Осознание себя как гражданина малой родины, своей страны, части чело-

вечества способствуют сведения о национальных особенностях своего и других народов России. При ознакомлении школьников со структурой общества, государственным устройством страны и ее регионов важен акцент на зависимости их успешного развития от внутренних и внешних культурных и экономических связей. На развитие национальной идентификации школьников оказывает влияние учебный материал о государственной символике страны, родного края, расположение на политической карте мира, карте России. Национальную гордость за свою малую родину формируют знания о выдающихся земляках.

Отражение в содержании обучения самобытности родной культуры во взаимосвязи с мировой вызывает у школьников интерес и уважения к другим народам, их языкам и традициям. На воспитание поликультурности положительное влияние оказывает также изучение национально-региональных особенностей своего края. Например, в содержании обучения много внимания уделено знакомству младших школьников с уникальным социально-культурным разнообразием Северного Кавказа, где на относительно небольшой территории проживает более 50 народов с разной культурой и вероисповеданием. Изучая государственную символику соседних республик, краев и областей, уклад жизни народов-соседей, их национальные костюмы, религиозные и культурные традиции, дети проникаются к соседним народам интересом и уважением. Положительное влияние на становление нравственности и гуманного отношения к другим кавказским народам оказывает понимание сходства исторического развития и неизбежности культурного и экономического взаимодействия народов, живущих в одинаковых природно-климатических условиях. Приемы сопоставления, сравнения, выделения общего и отличного в культуре далеких и близких народов, в образе их жизни, проявлениях творчества развивают у учащихся уверенность в культурном равенстве, формируют навыки гуманного поведения. При этом у школьника активизируются процессы осознания себя как личности, как представителя своего народа (проявление

национального самосознания), своей страны и мира, пробуждается стремление к культурному саморазвитию и межкультурному общению.

Важный поликультурный аспект в содержании обучения раскрывается на примерах делового и творческого сотрудничества и дружбы представителей самых разных народов в достижении общих целей. Большое воздействие на эмоциональную сферу развития патриотизма оказывают примеры самоотверженности сынов России, независимо от их национальной принадлежности, защищавших в годы Великой Отечественной свою общую Родину. Глубокий эмоциональный отклик вызывают у школьников образцы поэтического, образительного, музыкального выражения любви к родному дому, родной земле, родной стране.

Функции поликультурного воспитания в полной мере реализуются и в содержании естествоведческого компонента предмета «Окружающий мир», цели которого состоят в формировании у младших школьников первоначальных представлений и понятий о разнообразии природы, законах ее развития, экологических связях в природе, типах взаимоотношений между природой и человеком. Как и мощный общекультурный потенциал естественнонаучные знания открывают большие возможности в моделировании поликультурного образовательного пространства [2, с. 147 – 151].

Наиболее эффективным средством приобщения младших школьников к культуре своего и других народов в естественнонаучном и экологическом образовании являются ценности народной педагогики. Как отмечает Г.Н. Волков, экологическая культура, экологическое воспитание – это самая суть народной педагогики. Народом признавался значительный воспитательный потенциал окружающей среды, ее влияние на развитие всех сторон личности – укрепление здоровья, развитие ума, нравственности, трудолюбия, чувства прекрасного [3, с. 45.].

Поликультурная эффективность народно-педагогических средств в экологическом воспитании объясняется особенностями их возникновения и разви-

тия, ведь они рождались в определенной природной и исторической среде, являются отражением мировоззрения народа, который их создал, социо-природных влияний на развитие языка и культуры. Приобщение младших школьников к сокровищнице народной мудрости в форме загадок, сказок, легенд, былин, песен разных народов способствует формированию интереса к нравственным представлениям народов, к пониманию общности их ценностных ориентиров, воспитанию уважения и гуманности к другим народам, личностной национальной идентификации в поликультурной среде.

Литература

1. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования // Проблемы поликультурного образования: Международный сборник научных стат. Махачкала, 2001. С. 43 – 51.

2. Бобылева Л.А. Естественнонаучная составляющая национально-регионального компонента образовательного стандарта по окружающему миру для республики Северная Осетия-Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы международной конференции. Владикавказ, 2006.

3. Волков Г.Н. О традиции чувашского народа. Чебоксары, 1965.

4. Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: Автореф. ... канд. пед. наук. Уфа, 2006.

5. Камболов Т.Т. Стратегия образования в Осетии: полилингвальность и поликультурность // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы международной конференции. Владикавказ, 2006.

6. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы II международной конференции. Владикавказ, 2008.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ИННОВАЦИОННЫХ ШКОЛ

Тимерьянова Л.Н.

Социализация российской молодежи в конце XX – начале XXI вв. протекает под влиянием разнонаправленных факторов: политических перемен в стране, трансформации ценностно-нормативной системы, новой дифференциации в обществе и сфере образования. Эти изменения не обошли и старшеклассников, которые оказались в ситуации неопределенности, неуверенности в своем профессиональном будущем, поэтому проблема профессионального самоопределения является чрезвычайно актуальной в условиях модернизации образования.

Цель нашего исследования состояла в выявлении, научном обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий профессионального самоопределения старшеклассников инновационных учебных учреждений.

Изучение профессионального самоопределения учащихся инновационных образовательных заведений рассмотрено в работах О.В. Журавлевой [1, с. 22 – 29], А.В. Мордовской [2], Т.А. Старостенковой [3, с. 108 – 119], И.Д. Чечель [4] и других. В результате теоретического анализа педагогической, психологической литературы нами уточнено понятие “профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе обучения в инновационном учреждении”. Данное понятие мы рассматриваем как сложный личностный процесс, при котором происходит прогнозирование дальнейших планов образования в зависимости от личных особенностей каждого ученика и личностного смысла профессиональной деятельности.

В ходе теоретического анализа выявлено содержание профессионального самоопределения старшеклассников, которое включает компоненты “хочу”, “могу”,

“знаю”, “нужно”. Компонент “хочу” проявляется в осознании своих целей, желаний, стремлений, ценностей, профессиональных интересов; “могу” сводится к осознанию своих потенциальных возможностей и способностей; “имею” связан с осознанием своих физических, психофизиологических и характерологических качеств; компонент “надо” включает знания профессиональной сферы, путей и средств достижения цели, потребностей рынка труда.

Определены факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старших школьников инновационных школ:

- группа внутренних факторов (профессиональные интересы, мотивы выбора профессии, склонности, способности, психофизиологические качества личности, самооценка, самосознание и другие);
- группа внешних факторов, разделенная на две подгруппы: подгруппу социальных факторов (культура в целом, социально-экономическое и политическое устройство государства, воздействие средств массовой информации, общественное мнение, потребности региона в кадрах) и подгруппу организационно-педагогических факторов (углубленное изучение дисциплин, организация факультативных занятий, индивидуальная работа, научно-исследовательская работа, профессиональные пробы, влияние семьи).

Главную цель образования и воспитания в инновационных учреждениях мы определили как создание условий для полноценного развития и формирования компонентов профессионального самоопределения старшеклассников “хочу”, “могу”, “имею”, “надо”.

Анализ результатов мониторингового исследования позволил выявить позитив-

ные тенденции в формировании компонентов “хочу” и “могу”. Это является следствием вариативности обучения в инновационных образовательных учреждениях, обеспечивающей гибкое сочетание обязательных дисциплин и дисциплин по выбору с широким спектром учебных предметов разнонаправленного профиля, многообразием алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными потребностями детей, свободным выбором объема, темпов и форм образования. Но по-прежнему остается практически неизменным формирование компонентов “имею” и “надо”, а также согласование всех компонентов при выборе профессии.

Нами был разработан проект “Мой профессиональный выбор”, ориентированный на исследование и коррекцию педагогических условий, обеспечивающих профессиональное самоопределение старшеклассников инновационных школ. Мы исходим из того, что проектная деятельность позволит реализовать следующие функции: образовательную (выражается, во-первых, в активизации мыслительной деятельности учащихся, во-вторых, в формировании самостоятельности и ответственности за свой профессиональный выбор, в-третьих, в формировании умения планировать и организовывать свою деятельность); развивающую (заключается в развитии творческого потенциала учащихся, познавательных и личностных возможностей); диагностическую (реализуется в том, что ученик, осуществляя активную пробу сил, диагностирует наличие у себя способностей, интересов, умений и навыков).

Был введен профориентационный курс “Профессиональное самоопределение старшеклассников”, который является учебно-коррекционным, адаптационным курсом и ориентирован на развитие личности старшеклассника инновационного учебного учреждения, его желаний, способностей, возможностей, оказание ему помощи в самоопределении и самореализации, на создание условий для осознанного профессионального самоопределения старшеклассника.

Для осознания и соотношения компонентов профессионального самоопределения нами применялся психолого-педа-

гогический тренинг профессионального самоопределения, целью которого являлась оптимизация процесса профессионального самоопределения у старшеклассников, формирование правильного понимания проблемы выбора, внутренней готовности к нему.

Опытно-экспериментальная работа в основном подтвердила первоначальную гипотезу о том, что процесс профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ будет эффективным, если обеспечить взаимосвязь содержательно-процессуальной подготовки и внутриличностного ее формирования при поддержке субъектной позиции старшеклассника в учебно-профессиональной деятельности.

Разработка и внедрение в учебный процесс инновационных школ авторских программ по базовым дисциплинам, элективных курсов, проекта “Мой профессиональный выбор”, профориентационного курса “Профессиональное самоопределение” стимулирует данный процесс и позволяет достичь достаточно высокого уровня сформированности ценностей профессиональной самореализации, умственного развития, самостоятельности, инициативности, целеустремленности, креативности, самопонимания и аутосимпатии, способствующих осознанию и соотношению параметров компонентов профессионального самоопределения “хочу”, “могу”, “имею” с требованиями профессии и рынком труда.

Литература

1. Журавлева О.В. Проблемы социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях модернизации Российского образования // Социология образования. 2007. № 4.
2. Мордовская А.В. Реализация педагогических условий, способствующих успешному жизненному и профессиональному самоопределению старшеклассников // Наука и образование. 2000. № 4.
3. Старостенкова Т.А. Психолого-педагогические проблемы выбора будущей профессии учащимися старших классов // Инновации в образовании. 2006. № 2.
4. Чечель И.Д. Профессиональное самоопределение учащихся инновационных учебных заведений: В 2 ч. М., 1995. Ч. 1.

НОВЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Текеева С.З.

В современной школе происходят существенные изменения всей совокупности взаимоотношений, возникающих в педагогическом процессе, и последствия этих изменений влияют на создание новых условий образования, изменения содержания, технологий, средств оценивания результатов школьного образования. Современный образовательный процесс не может быть монооценочным, так как он предполагает оценивание различных достижений школьника (множественность объектов оценки) и вовлечение в процесс оценивания самих школьников (множественность субъектов оценки).

В настоящее время в педагогике идет процесс радикального переосмысления традиционной оценки учебных достижений учащихся [3, с. 163]. Изменение образования в соответствии с современными запросами общества должно сопровождаться изменением стратегии обучения и способов оценки достижений обучающихся.

Среди видов оценки актуальны следующие: оценка, основанная на конечных результатах обучения (outcome-based assessment); базирующаяся на стандартах обучения (standart-based assessment); построенная на концепции компетентности (competency-based assessment); основанная на концепции исполнительского мастерства (performance-based assessment). Сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия, образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

В качестве основных направлений совершенствования методов оценивания учебных достижений школьников можно выделить следующие: переход на безот-

меточную систему обучения; ненормативная система оценивания; система качественного оценивания, фиксирующая успешность выполнения учеником той или иной работы, эффективность затраченных учеником усилий, степень его продвижения. На определенном этапе в оценку включаются сравнительные характеристики, дающие возможность оценить себя и свое продвижение в сравнении с продвижением одноклассников.

Одна из форм проведения итоговой аттестации за определенный период (полгода, год) – проведение открытой защиты учеником своей деятельности перед своими одноклассниками, учителями, родителями. В образовательный процесс активно внедряются методики, направленные на развитие рефлексивных умений, системы самооценки учащихся, выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты ученика.

Новое видение оценки заключается в проектировании системы непрерывной оценки и самооценки посредством интеграции качественной и количественной ее составляющих; перевода внешней субъективной оценки во внутреннюю объективную самооценку; формирования способности обучаемого к непрерывной самооценке в процессе непрерывного самообразования. Конечная цель оценки заключается в усилении и в перспективе в достижении полной ответственности обучаемого за процесс и результат непрерывного самообразования. Это потребует радикально изменить традиционную философию оценки, предполагающую использование следующей системы проекций: дискретность – непрерывность; фрагментарность – системность; единичность – множественность; количественность – качественность; жесткость – гибкость; искусственность – естественность;

оценка – самооценка. При новом подходе поощрения взаимооценивания учащихся признается их право на самооценку, что усиливает элемент их самоконтроля, повышает ответственность за процесс и результат обучения. Главная миссия учителя – это содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и в формировании у него мотивации непрерывного образования [2, с. 17].

Одной из форм оценивания в современной педагогической практике является зачет, предложенный ученику по любому предмету. Учитель осуществляет контроль трех уровней обученности учащихся: воспроизводящий, конструктивный, творческий.

Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как один из возможных способов, отвечающих новым формам оценивания школьников. Она дает возможность сравнить фактические результаты обучения с проектируемыми результатами и целями обучения на каждом этапе образовательного процесса, обеспечивает обратную связь учащихся и учителя с достигнутым качеством обучения и предоставляет возможность диагностировать каждый компонент образовательного процесса. Рейтинг-лист школьника по определенному предмету позволяет педагогу отслеживать продвижение каждого ученика и своевременно корректировать свою работу с учетом выявленных пробелов по каждому виду деятельности: по иностранному языку – говорение, чтение, аудирование, письмо. Такая система оценки позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке знаний, стимулирует состязательность в учебном процессе, что отражает объективно существующую конкуренцию, например, на рынке труда.

Портфолио является наиболее распространенной формой оценивания и учета достижений школьников. Пользуясь ею, учитель создает ситуацию успеха. Благодаря этой системе ученик перестает быть зависимым от педагога, становится более

самостоятельным, у него формируется адекватная самооценка, рефлексия. Технология портфолио, направлена на привлечение внимания к оценочной деятельности, она предполагает сбор информации для оценивания и определения ее ценности относительно мнения самого школьника, учителя, тестов, контрольных срезов. Материал портфолио собирается учеником и обсуждается с учителем, родителями, администрацией и оценивается с точки зрения движения к намеченным целям.

Методика, названная “шотландский аттестат”, отражает опыт педагогической диагностики, используемый в Англии. Целью всех записей в аттестате является выявление полной картины личностных качеств, интересов навыков и академических достижений. Данные записи в аттестате служат результатом обсуждения успехов учащихся с тьютором. “Каждодневный прогресс ученика должен быть зафиксирован” – девиз данной методики. Эта методика успешно адаптирована к российским условиям и используется многими учителями [3, с. 195].

Все рассмотренные модели позволяют включать оценочную деятельность в содержание обучения, помогают школьникам оценивать и регулировать учебно-познавательную деятельность, способствуют изменению педагогической деятельности учителя, создают условия для сотрудничества учащихся в команде и учителями, формируют у школьников адекватную самооценку. Каждый конкретный шаг по изменению традиционной системы оценки требует от педагогов обработки соответствующего инструментария, переосмысления устоявшихся взглядов, новых путей решения этой интересной и важной проблемы школьного образования.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. *Е.С. Полат*. М., 2003.
2. Открытое образование – стратегия XXI века для России / Под ред. *В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова*. М., 2007.
3. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под. общ. ред. *А.П. Тряпицыной*. СПб., 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Галавова Г.В.

Готовность будущего специалиста к осуществлению дифференцированного обучения в школе представлена копирующе-воспроизводящим, продуктивно-интерпретирующим, конструктивно-творческим уровнями.

Поскольку в эксперименте нами использовалась случайная выборка обследуемых, можно предположить, что и в генеральной совокупности соотношение уровней готовности представлено аналогичным образом. Репрезентативность выборки обусловлена и тем фактом, что в ней представлены категории учителей, имеющих разный стаж работы, а также студенты различных вузов и специальностей.

При решении задачи констатирующего этапа эксперимента выбор контингента участников определялся следующими причинами: методика формирования готовности будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе должна быть унифицированной, то есть приемлемой для будущих специалистов всех специальностей; формирование готовности будущего педагога к данному виду деятельности – процесс достаточно сложный и длительный, поэтому он должен охватывать весь период обучения в педагогическом вузе (поэтому в эксперименте участвовали студенты различных курсов).

Рассматривая проблему подготовки педагогов к дифференцированному обучению и причины произошедших в ней существенных изменений, следует отметить перемены, произошедшие в содержании основ наук, которыми овладевают будущие специалисты. Если в прошлом суть теоретической подготовки учителей была направлена в основном на приобретение практических базовых знаний, то сегодня, в центре образовательного процесса преж-

де всего – личность ребенка, ее развитие и формирование.

В контексте личностно ориентированного подхода важное значение имеет определенный багаж знаний, которым необходимо владеть, приступая к профессионально-педагогической подготовке. Подготовка к исполнению функций учителя не может проводиться в линейной последовательности необходимо устанавливать как можно больше связей с теми знаниями, которыми уже обладает обучающийся. Практическая деятельность, осуществляемая в классе, должна быть подкреплена теорией и улучшена результатами научных исследований.

Как известно, развитие педагогической теории немыслимо без знания и анализа практики. Но речь идет не о том, чтобы просто соединить теоретические знания о психологии ребенка с наблюдением за учащимися в классе. Преподавателю нужно уметь устанавливать связи между изучением теории и результатами реальной практики в классе. И, наоборот, педагоги, руководящие первыми шагами практикантов в классе, должны показывать, как воплощаются теоретические принципы педагогики на практике. Это предполагает тесное сотрудничество между всеми членами “команды”, которое обеспечивает профессиональную подготовку будущих учителей. Однако в зарубежной педагогике существует и другая точка зрения, в соответствии с которой предлагается сразу оставлять стажера в классе одного, чтобы он приобретал опыт, открывал свои “собственные методы”. При этом отрицается необходимость присутствия учителя-методиста, который помог бы ему определить как его достоинства, так и недостатки. Нельзя забывать при этом, что все опыты проводятся на “человеческом ма-

териале” и поэтому представляется очевидной вся несостоятельность данной точки зрения.

К профессиональной подготовке следует привлечь как можно большее количество учителей-практиков. Важно, чтобы стажер наблюдал не только те классы, которые специально предназначены для практики, а имел возможность посещать уроки в наибольшем количестве классов с тем, чтобы приобрести как можно более разнообразный опыт.

Профессиональная подготовка, таким образом, является основным компонентом образовательной системы. Во время пассивной практики полезно показывать стажерам, как следует работать не только в “благополучных”, но и “трудных” классах. В процессе активной практики лучше не давать стажерам трудные классы, чтобы снять хотя бы в какой-то степени проблему их адаптации.

Принцип изоморфизма имеет целью обеспечить внутреннюю и внешнюю связь между профессионально-педагогической подготовкой и школьной жизнью, теоретическим и практическим обучением. Необходимо признать, что этот принцип должен являться лишь отправной точкой для обеспечения эффективности работы начинающих учителей. Очевидно, что слишком строгое соблюдение данного принципа будет препятствовать эволюции профессиональной подготовки учителя.

Индивидуализация профессиональной подготовки состоит в том, чтобы, исходя из личностных характеристик студента, определить методы, способные привести к максимальному развитию, умело используя как его достоинства, так и недостатки. Таким образом, роль руководителя подготовки учителей заключается в том, чтобы помочь им выбрать или разработать собственную индивидуальную модель, которая наиболее полно соответствовала бы формированию личности (это предполагает создание при институте психологической и психолого-педагогической службы помощи стажерам).

Единство и разнообразие профессиональной подготовки будущих учителей предполагает установление принципа заключающегося, с одной стороны, в формировании личности будущего учителя, с другой стороны – в подготовке по специ-

альным дисциплинам в соответствии со специализацией (педагог для школы, колледжа и лицея). Такой принцип требует унифицирования профессиональной подготовки будущих учителей, что позволит в зависимости от выбранного направления в учебных заведениях различного типа лучше определить свою собственную ориентацию, следовательно, и лучше организовать свою программу обучения.

Всякая профессиональная подготовка является лишь звеном (подчас лишь начальным) в цепи обучения, повышения квалификации и переквалификации в течение всей профессиональной карьеры учителя. При этом исследователи исходят из того, что нельзя научить всему раз и навсегда, что неизбежны обстоятельства и ситуации, с которыми педагог встретится в профессиональной деятельности, и данные обстоятельства будут отличаться от тех, с которыми он ознакомился во время учебы и практики. Таким образом, образование должно проходить через всю профессиональную жизнь учителя, что является отражением тенденции растущей вариативности, гибкости и открытости профессионально педагогической подготовки, а также тенденции преемственности и взаимосвязи профессионально-педагогической подготовки на различных этапах образования.

Как показывают многочисленные исследования, через 8 – 10 лет приобретенные знания полностью устаревают, и возникает необходимость очередного повышения квалификации, поэтому занятия на курсах повышения квалификации следует проводить в форме дискуссий, а также лекций известных учёных, педагогов. Подходящая точка зрения на профессионально-деятельностную подготовку встречается и в отечественной педагогике (Л.И. Рувинский и другие). Исходя из принципов данной концепции, в содержании и процессе подготовки учителей к реализации дифференцированного обучения можно выделить следующие аспекты:

- профессионально-деятельностный – определяется системой знаний и умений учителя, необходимых для решения учебно-воспитательных задач дифференцированного обучения в школе;
- педагогизации – предполагает соответствие материала, изучаемого в вузе,

содержанию образования в школе (при преобладании глубины изучения материала в вузе в той мере, в какой это необходимо для обучения школьников); сам процесс обучения в вузе должен стать для будущих учителей образцом по организации обучения в школе с учетом ее специфики в диверсифицированной системе образования;

- личностный – представляет систему формирования целостной личности учителя как мыслителя и гуманиста, овладевшего педагогической техникой дифференцированного обучения, способствующей его индивидуально-творческому развитию;

- единства теоретической и практической подготовки – определяет практическую направленность и тесную взаимосвязь с педагогической практикой (в части дифференцированного обучения);

- единства педагогической и психологической подготовки – предполагает нацеленность психологической подготовки на решение педагогических задач дифференцированного обучения в школе и опору педагогической подготовки на психологические знания;

- психологизации педагогики – обуславливает необходимость учитывать и индивидуальную психологию детей;

- единства дидактической и методической подготовки – обуславливает по-

следовательную реализацию принципов дифференцированного обучения на методических курсах, осознание студентами этих принципов и опору на них в процессе педагогической практики;

- опережающего распространения передового, новаторского педагогического опыта – предполагает умение аккумулировать в психолого-педагогических дисциплинах, в методиках преподавания опыт и идеи учителей-новаторов, передовых учителей в сфере дифференцированного обучения, что позволяет знакомить с таким опытом студентов;

- профессионально-исследовательский – активизирует исследовательскую деятельность студентов в русле профессиональной педагогической подготовки к реализации дифференцированного обучения (особенно в процессе педагогической практики), психолого-педагогической и методической подготовки;

- активности и самовоспитания – стимулирует самостоятельную работу студентов по овладению профессиональными знаниями и формированию профессиональных качеств;

- непрерывности педагогического образования – включает довузовскую профессиональную ориентацию, педагогическую подготовку и отбор, а также послевузовское творчество.

КОМИЧЕСКОЕ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Биктеева Л.Р., Капацкая В.М.

Одной из актуальных проблем высшего образования является повышение эффективности обучения, поэтому много внимания уделяется оптимизации содержания, методам обучения, структуре и организации учебного процесса.

Образовательный процесс в любом специализированном учреждении достигается, прежде всего, посредством коммуникации. Коммуникация является одним из факторов формирования личности,

служит для передачи и получения информации, приобретения опыта, обеспечивает реализацию взаимоотношений (субъект-субъектных), предполагает взаимодействие. На успешность коммуникации влияет выбор используемых коммуникативных стратегий и тактик. Этим объясняется наш интерес к одной из коммуникативных стратегий, способствующих эффективности обучения иностранных студентов в вузах России.

Использование комического в качестве коммуникативной стратегии можно наблюдать в дружеской беседе, в сфере коллективных, политических коммуникаций, в ситуациях публичных выступлений или диспута, в области формирования корпоративной культуры и внутрикорпоративных отношений, в средствах массовой информации.

В образовательном процессе, осуществляемом в вузах, комическое также занимает отнюдь не последнее место. Если комическое является коммуникативной стратегией (используется осознанно в соответствии с поставленной целью), а не спонтанно возникшим смехом, следствием коммуникативной неудачи, то оно становится средством достижения педагогических целей.

Но нужно говорить не только об иронии или сарказме, а о комическом тексте во всем многообразии его проявлений. Так, юмор способствует установлению дружественных отношений, преодолению усталости во время занятия, но бессилён для выражения резкой критики, сатиры – напротив, но и то и другое способно придать сплоченность группе людей, имеющих общие ценности (например, этические), и способно служить регулятором поведения.

Была проведена серия опросов студентов гуманитарных специальностей с целью выяснения понимания ими роли комического в образовательном процессе, использование которого способствует занимательности изложения материала, пробуждению и поддержанию интереса к предмету, снятию стресса и эмоциональной нагрузки, созданию дружественной атмосферы, преодолению усталости во время занятия, выражению эффективной и действенной критики, выходу из конфликтных ситуаций.

Использование комического как коммуникативной стратегии в работе с иностранными студентами имеет ряд особенностей, связанных со спецификой понимания комического текста. Необходимым условием для понимания комического является наличие чувства юмора, чувства комического. Чувство комического определяется, как “структурно-целостное образование, составляющими которого является восприятие и конструирование коми-

ческого и сопровождающие эти процессы эмоциональные реакции и оценки” [1, с. 5]. О.М. Попова отмечает, что данное чувство можно развивать. Кроме того, для адекватного восприятия комического необходима установка адресата на выражаемое сопереживание комического, желание адресанта и адресата соблюдать правила игры (комическое всегда имеет игровой элемент), предлагаемые автором, наличие близких фоновых знаний у адресата и адресанта. Нельзя недооценивать и влияние ситуации, в которой это восприятие происходит.

Можно говорить о том, что понимание комического текста тесно связано и с имеющимися культурно-языковыми традициями. Если велик разрыв в социокультурных реалиях действительности, окружающей автора и адресата, этических и эстетических пристрастиях, в картинах мира, в концептах, в культурных и интеллектуальных ценностях, то комический смысл может оказаться не выявленным. Сложность материала влияет на постижение комического, адекватное понимание сложных видов комического связано, в том числе, и с возрастными особенностями развития личности.

Следует сказать, что разные виды комического требуют не одинаковых усилий для понимания данного текста, и внутри каждого вида комического можно увидеть неоднородность относительно понимания адресатом. Оценка текста как комического связана с социальным, познавательным, культурным, коммуникативным и лингвистическим развитием личности и требует металингвистических способностей.

Если учтены особенности понимания комического, то комическое как коммуникативная стратегия способствует эффективности обучения иностранных студентов. При этом она выполняет следующие функции:

- активизирующую (повышение внимания, активности);
- мотивирующую (повышение мотивации, интереса к изучаемому предмету);
- воспитательную (регулятор поведения, соответствие этическим нормам);
- социокультурную (знакомство с культурой смеха, традициями);
- собственно образовательную (игровой компонент аудиторных занятий).

Одним из примеров задания может стать чтение стихотворения с выражением радости, восхищения, удивления, любви и других чувств:

Вежливый, старательный,
Скромный и внимательный,
Добрый, честный, неленивый –
А веселый и счастливый.
Грустный, невнимательный,
Злой и нестарательный,
И упрямый, и хвастливый –
И, конечно, несчастливый.

Включение комического в виде игрового компонента практических занятий по русскому языку как иностранному дает положительный эффект. Faure Pascaline [2], размышляя по поводу изучения иностранного языка, замечает насколько важен юмор (мы говорим шире – комическое) при обучении грамматике, так как способствует избавлению от рутины и привнесению творческого начала.

Понимание и продуцирование комического иностранными студентами может также служить маркером развития их языковой и коммуникативной способности. В процессе продуцирования комического текста можно выделить несколько стадий: влияние неких ситуативных или каких-либо других стимулов,

формирование желания, оценка адекватности ситуации, оценка соответствия фоновым знаниям предполагаемого адресата, вербальное/невербальное выражение комического, оценка реакции подлинного или предполагаемого адресата. Эти стадии выделяются условно, поскольку реализация комического коммуникативного намерения может осуществляться практически мгновенно, но для реализации данного намерения необходимо достаточное знание языковой системы.

Таким образом, если иностранный студент пробует шутить на изучаемом языке, можно говорить о том, что обучение его идет успешно.

Литература

1. *Попова О.М.* Чувство комического как средство коррекции отрицательных эмоций состояний дошкольников. Шадринск, 2003.

2. *Faure Pascaline.* Toward a Pedagogy of Humor in Language Teaching // *Les Cahiers de l'Apluit.* 2000. 19, 4, June. P. 48 – 61.

3. *Nelms Jodi Lynn.* A Descriptive Analysis of the Uses and Functions of Sarcasm in the Classroom Discourse of Higher Education: Dissertation Abstracts International. A: The Humanities and Social Sciences / Jodi Lynn Nelms. 2001. 62, 4, 1395-A.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Бекназарян Л.А.

В основе педагогического эксперимента по формированию готовности студентов гуманитарных специальностей к профессионально аргументированному высказыванию лежит поэтапность действий, связанных с методическим последовательным исследованием проблемы и анализом результатов педагогического эксперимента. При этом под аргумен-

тированным высказыванием мы понимаем сообщение на родном или иностранном языке, содержащее информационную нагрузку и направленное на убеждение или обоснование какого-либо положения, дидактико-речевое воздействие [1] на субъект обучения. Это позволяет развивать у специалистов гуманитарного профиля такие общезначимые интеллектуально-рече-

вые компетенции, как логическое и критическое мышление, поисково-познавательные и творческие способности, решать те или иные профессионально-коммуникативные задачи, реализующие коммуникативное намерение. Цель педагогического эксперимента – выявить способы повышения эффективности обучения аргументированному высказыванию у студентов гуманитарных специальностей. Необходимо отметить, что обучение осуществляется с позиции комплексного подхода (сочетает компетентностный [2, с. 26], личностно-деятельностный, проблемный [3] и системный подходы) и на основе обязательного использования с начального этапа обучения профессионально-ориентированных текстов, а также системы разработанных интеллектуально-коммуникативных заданий, направленных на формирование и развитие умения аргументированного высказывания по иностранном языке.

Педагогический эксперимент (2006 – 2008 гг.) включал в себя 3 стадии: предэкспериментальную, экспериментальную и постэкспериментальную.

На первой стадии изучалась литература по проблеме исследования, разрабатывались идеи, гипотеза, задачи исследования, основные теоретические положения. На этой же стадии были определены план и методика экспериментальной работы, ее методическое и материальное обеспечение, а также пути реализации программы экспериментальной работы.

На второй стадии эксперимента были исследованы особенности формирования аргументированного высказывания студентами, а также выявлен уровень аргументированности речи студентов в начале и в конце эксперимента.

Третья стадия эксперимента включала в себя статистическую обработку данных, полученных в ходе исследования. На этой же стадии были осмыслены и обобщены результаты, а также сформулированы выводы и рекомендации по теории и практике совершенствования навыка аргументированного высказывания на иностранном языке.

Предэкспериментальная стадия составила эмпирическо-поисковое изучение проведения педагогического эксперимента по формированию навыка аргументированного высказывания, а также подготовку

непосредственно к опытно-экспериментальной проверке на практике обучения студентов аргументированному высказыванию на иностранном языке. На этой стадии подробно изучались комплексы упражнений и коммуникативные задания с выявлением дидактических методов и приемов по обучению аргументативным умениям.

Наш анализ показал, что лишь незначительная часть современных пособий по обучению иностранному языку специалистов гуманитарных вузов предусматривает задания на усвоение и закрепление навыка аргументированного высказывания, в то время как большинство упражнений направлены на воспроизводящий тип освоения учебного материала. Ввиду того, что в данных пособиях не предусматривается обучение аргументативным умениям как основным, одним из которых является профессионально направленное аргументированное высказывание, на данной стадии было разработано и опубликовано учебно-методическое пособие “Аргументированное высказывание – ваш ключ к успеху” (2008).

Опытно-экспериментальная стадия направлена на выявление первоначального уровня знания аргументированного высказывания студентами, формирование у них этого навыка с помощью специально разработанных учебных задач. Основными способами экспериментальной проверки формирования навыка аргументированного высказывания явились анкетирование, протоколирование уроков и опрос.

Опытно-экспериментальная стадия педагогического эксперимента состояла из трех этапов эксперимента: поискового, формирующего и контрольного. Для проведения поискового этапа эксперимента была разработана анкета, в которой студентам предлагалось ответить на три группы вопросов, связанных с их информированностью относительно общих сведений и основных характеристиках аргументирующей речи, с профессиональными сферами и ситуациями применения юристами, экономистами и менеджерами речевой компетенции аргументированного высказывания в своей деятельности, а также с уровнем обучения аргументативным умениям в их вузах. Анализ работ по-

казал, что 32,6% опрошенных студентов находят обучение аргументативным умениям на высоком уровне, 56,2% – на среднем и 11,2% – на низком уровне. Несмотря на высокую оценку студентами уровня обучения аргументативным умениям, в действительности, как показала практика, эти данные не соответствуют реальному положению дел.

Из факторов, влияющих на повышение уровня аргументации, 12,5% (31 студент) выделили изучение литературы по аргументации; 57% (45) – знание предметной области и речевых конструкций, использование способов убеждения и коммуникативного воздействия; 37% (33) – знание способов убеждения и коммуникативного воздействия, умение правильно говорить.

Более убедительной аргументации на иностранном языке 36% (32 студента) препятствует незнание языковых средств выражения; 34,8% (31) – отсутствие умения приводить правильные и релевантные доводы и доказательства по тому или иному положению; 29,2% (26) – незнание специфики своей предметной области.

Для построения собственного аргументированного высказывания 29% (47 студентов) чаще всего используют сравнение; 23,5% (38) – другие средства (противопоставление); 22,2% (36) – эмоционально-окрашенные языковые средства; 13,5% (22) – вводные слова; 10% (16) – синонимы; 1,8% (3) – антонимы.

Большинство 56,2% (50 студентов) в основном могут создавать собственные высказывания на уровне предложения; 32,6% (29) – сверхфразового единства; 11,2% (10) из опрашиваемых способны построить собственное аргументированное высказывание на уровне цельного аргументативного текста.

Формирующий этап направлен на обучение и развитие у студентов речевых аргументативных умений, способствующих эффективному созданию условий для продуцирования собственного речевого доказательства высказывания. Основными методами и приемами формирующего этапа эксперимента явились стандартизованное наблюдение студентами за процессом порождения аргументирующей речи на уроке (осуществляется посредством записи высказываний на диктофон) и протоколирование уроков. Во время формирующего

этапа эксперимента должна учитываться динамика – изменение уровня овладения студентами навыка аргументированного высказывания на иностранном языке.

С учетом выбора соответствующих коммуникативных задач на доказательство и убеждение контингента испытуемых и анализа результатов поискового эксперимента была разработана программа формирующего этапа эксперимента для специальностей «Юриспруденция», «Экономика» и «Менеджмент».

Типы заданий, ориентированных на разработку профессионально аргументированного высказывания у студентов гуманитарных специальностей, носят аналитический, аналитико-конструктивный и конструктивный характер [4].

Задания аналитического характера – это задания на репродукцию, которые формируют группу коммуникативных умений, обеспечивающих комплексный или проблемный анализ аргументированного высказывания (например, прочитать или прослушать диалог, найти компоненты высказывания с коммуникативным намерением на доказательство и убеждение, определить тип высказывания: объяснение, доказательство, описание).

Задания аналитико-конструктивного характера являются частично продуктивного вида и направлены на создание собственного аргументированного высказывания по информации, полученной из текста (прочитать текст, выделить его основное содержание, сделать собственный вывод или преобразовать описательный текст в объясняющий).

Задания конструктивного характера представляют проблемные ситуации, направленные на создание собственных аргументированных высказываний (убедить своего собеседника, что западная/незападная правовая система лучше).

Определенные сложности у студентов возникали в распознавании аргументирующей речи или в ошибочном принятии объясняющей речи в качестве доказательной и, наоборот, в разграничении в аргументированном высказывании факта, характеристики и вывода из факта в связи с неточным знанием понятийного аппарата.

Во время эксперимента задания аналитико-конструктивного типа оказались наиболее успешными для обучающихся.

Это связано с тем, что для построения собственного аргументированного высказывания у учащихся была опора на текст или учебную задачу, наводящую на формулировку собственного высказывания или части аргументированного высказывания (закончить аргументированное высказывание собственным выводом).

Конструктивные задания на построение аргументированного высказывания направлены на создание собственных аргументированных высказываний в объеме текста или микротекста. Задания конструктивного типа были нацелены на четыре вида коммуникативных задач: описание, объяснение, доказательство и убеждение [5, с. 3]. Две последние являются наиболее сложными, ведь доказательство заключается в обосновании истинности с помощью аргументов и путем демонстрации – логического следования тезиса из аргументов, а убеждение связано с речевым воздействием на адресата с целью принятия им аргументируемого тезиса, объяснения предмета обсуждения или тезиса. Разница убеждения от доказательства состоит в том, что доказательство – это логически-последовательное высказывание, а убеждение несет в себе речевое воздействие на адресата. В связи с этим данной форме аргументированного высказывания характерны не только слова причинно-следственной связи, сопоставления, выражения собственного мнения, но и модальности (например, частое использование модальных глаголов долженствования *should, must*), а также использование повелительного наклонения и риторических вопросов.

В качестве самого главного довода в большинстве случаев студенты используют примеры. В конце эксперимента студенты научились оперировать фактами в аргументированном высказывании, например, описывая последствия глобального экономического кризиса, подтверждая его релевантными и известными фактами. Использование статистической информации также увеличилось к концу эксперимента, поскольку точная и правильная информация в профессиональной коммуникации имеет высокую степень воздействия и доказательства. В наименьшей степени (как в начале, так и в конце эксперимента) студенты использовали в

своем аргументированном высказывании прецедентную информацию – авторитетные мнения, цитаты и афоризмы известных людей в качестве общепризнанных доводов ввиду слабой эрудированности и незнания некоторых культурологических аспектов изучаемого языка.

Последний этап опытно-экспериментальной стадии – это контрольный этап, который связан с конкретизацией типичных трудностей, возникающих по причине отсутствия навыка аргументированного высказывания. Методами контрольного этапа послужили беседа и опрос в форме тестирования, а приемом – протоколирование уроков.

Контрольный этап эксперимента в процессе наблюдения и анализа протоколов уроков и результатов тестирования позволил сделать вывод о низком уровне развития навыка аргументированного высказывания у студентов, что обусловлено следующими причинами: 1) отсутствие у студентов достаточных языковых навыков для построения аргументированного высказывания на английском языке; 2) переход с доказательного типа речи на объясняющий или описательный; 3) неумение правильно и ясно выражать свои мысли и приводить релевантные к теме примеры, факты; 4) приведение не относящейся к теме информации (часто из-за недопонимания задания); 5) неготовность студентов (даже, несмотря на ясную формулировку задания) к обсуждению вопроса, отстаиванию собственной точки зрения и критическому подходу в отношении обсуждаемых вопросов; 6) необходимость больше времени для построения доказательства в спонтанной аргументации.

Заключительная стадия педагогического эксперимента (постэкспериментальная), ориентированная на анализ полученных результатов с их сопоставлением в хронологическом порядке, дала возможность определить пути и средства совершенствования формирования навыка аргументированного высказывания, а именно: на занятиях, направленных на обучение аргументированному высказыванию, необходимо использовать специализированные тексты. В то же время, поскольку студентами лучше всего воспринимались задания аналитико-конструктивного характера, они намного эффективнее и быстрее строили собствен-

ные аргументированные высказывания на основе этого типа заданий, наиболее оптимально на занятиях по иностранному языку, в зависимости от года обучения, и необходимо увеличить количественное соотношение аналитико-конструктивных заданий в сравнении с заданиями аналитического и конструктивного типа.

Литература

1. Ромашина С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., 2005. С. 171.

2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. № 8. 2004. С. 26 – 31.

3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01 – общая педагогика; 13.00.02 – теория и методика преподавания иностранных языков). М., 2000.

4. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи учителя: учебно-методическое пособие. М., 2006. С. 96.

5. Зимняя И.А., Хараева Л.Л. Решение коммуникативных задач как средство взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности // Коммуникативные задачи как средство оптимизации обучения иностранным языкам. Нальчик. 1988. С. 108.

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

Петрова В.Н.

В литературе представлены различные подходы к трактовке понятий “креативность” и “творчество”. Креативность рассматривается как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд, Э. Торранс). Под креативностью Э. Торранс понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. Творческий акт он разделял на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, модификацию гипотезы и нахождение результата. А. Маслоу рассматривал творчество как черту, присущую всем людям от рождения, но большинство из них теряют это качество, если отсутствует самоуверенность, смелость, свобода, самопроизвольность. К. Роджерс считал креативность характеристикой полноценно функционирующего, психологически зрелого человека, живущего “хорошей” жизнью, создающего продукты творчества (идеи, проекты, действия). Б. Кларк писала, что творческие люди легко мобилизуют свою энергию, имеют доступ к подсознательным

идеям, эксцентричны, склонны к фантазированию, импульсивны и увлечены, при столкновении с новым приходят в восторг и предлагают новые идеи. А.М. Матюшкин, З.Н. Калмыкова, Д.Б. Богоявленская понимают творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний. Д.Б. Богоявленская определяет креативность как глубинное личностное свойство, выражающееся в оригинальной постановке проблемы и наполненной личностным смыслом, в качестве единицы исследования креативности рассматривает интеллектуальную активность. Она разработала типологию творчества, в которой выделяет три уровня интеллектуальной активности личности: стимпульно-продуктивный, эвристический и креативный.

Представим наши взгляды на трактовку таких понятий, как внимание, творчество, креативность в разработанной нами антропологической теории творчества и креативности (А.Н. Петров, В.Н. Петрова). Мы считаем, что понятие должно быть связано с его содержанием. Как этого достигнуть? Нужен подход, приводящий к целостному

описанию данного термина. Что для этого необходимо? Возможно, четкие критерии, согласно которым воспринимаемое ярко высвечивает путь от результата к процессу, а не наоборот, то есть в содержании понятия должен будет раскрыт процесс, а не результат. Например, понятие “творчество” можно сформулировать как созидание чего-то без прямого влияния на воспринимаемое (без контроля со стороны человека), происходящее в его внутреннем мире. В связи с этим нами была построена параллельная система понятий (см. табл. 1).

<i>Общепринятая система</i>	<i>Наш взгляд</i>
?	Творчество
Творчество	Мышление
Мышление	Шаблоны, автоматизмы
<i>Примечание:</i> ? – в общепринятой системе нет такого понятия.	

Эта таблица не является в полной мере корректной, так как в трактовке различными исследователя понятий “творчество” и “креативность” нет единства взглядов, но есть хаос понятий. Если считать, что в творчестве создается нечто новое, то тогда мы должны предположить, что в мышлении новое не возникает, а это не так. “Черный квадрат” Малевича – это продукт мышления или творчества? Конечно, творчества. Но квадрат уже давно известен людям, тогда о каком создании нового в творчестве можно говорить?

Словосочетание “память внимания” было впервые предложено А. Н. Петровым в 2003 году, когда шла полным ходом наша работа над антропологической теорией творчества и креативности. В нашей теории под *вниманием* понимается звено в цепочке поставки информации человеку. Это не определение, а “рабочее” положение, которое емко отражает суть данного понятия. Мышление без внимания осуществляться не может. У человека в определенный момент при очень хорошем внимании может отсутствовать процесс мышления, то есть внимание возможно без мышления, а вот мышление без внимания

даже представить невозможно. Итак, такие процессы, как мышление и внимание не могут быть разведены. И мышление, и творчество происходят во внутреннем мире человека. Каждый человек “путешествует” по своему внутреннему миру.

Сформулируем основные понятия. *Мышление* – это целенаправленная обработка вербальной информации с участием памяти внимания. Творчество – это целенаправленная обработка невербальной информации без участия памяти внимания. Под *памятью внимания* мы понимаем невербальную систему принятия решений, которая, пройдя “отбор на пригодность” для функционирования, трансформируется в “знание” о том, как поступать в том или ином случае. Это утверждение относится к сфере теоретического предположения, оно представляет собой упрощенный вариант нашего представления о великом пути обработки информации. Любая вербальная информация содержит в себе ограничения, которые, в отличие от мышления, помогают снять творчество. *Творчество* – это особое состояние человека, в котором его мировоззрение и ограничения, накладываемые культурой, не влияют на процесс обработки информации. Творчество осуществляется без участия памяти внимания, в творчестве происходит обработка большого объема накопленной невербальной информации, а в креативности – малого объема информации. В связи с этим под *креативностью* мы понимаем целенаправленную обработку невербальной информации с участием памяти внимания. Креативность используют для того, чтобы создать форму, выработать стиль. Креативность человек формирует под свою цель. Мы считаем, что под креативностью лучше понимать форму, а не содержание. Креативность есть установка дополнительных ограничений к тем, которые у человека есть, в творчестве нет ограничений. Творчеству необходим огромный объем перерабатываемой информации, поэтому творческий процесс возникал у тех людей, которые много работали над поставленной ими проблемой. Может ли дошкольник или школьник обрабатывать большой объем информации? На наш взгляд, нет.

Дошкольный возраст – это период максимального проявления воображения и

фантазии, которые зачастую взрослыми не поддерживаются или тормозятся. Склонность детей к развитию воображения, не получив поддержки со стороны взрослых, идет на спад, ребенок приучается к стереотипам и шаблонам, от которых, став взрослым, отказаться очень сложно. Обратимся к исследованиям ученых. Так, например, В.В. Шульговский пишет: “У новорожденного ребенка миелинизировано примерно 2/3 волокон головного мозга, к 12 годам завершается следующий этап миелинизации. Полностью процесс миелинизации заканчивается только при завершении полового созревания. Таким образом, процесс миелинизации является показателем ряда психических функций” [2, с. 38].

Почему так важна миелинизация нервных волокон? Миелинизированные волокна в сотни раз быстрее проводят возбуждение, чем немиелинизированные, то есть нейронные сети нашего мозга могут работать с большей скоростью, а значит, более эффективно. Возможно, поэтому дошкольнику и школьнику долгое время концентрировать свое внимание сложно. Н.П. Бехтерева обнаружила связь узоров нейронной импульсации с образами памяти человека [3]. Гипотеза о волнах активности как материальном субстрате внутреннего мира была высказана еще в XVIII веке английским врачом Д. Гартли [4]. А.Н. Лебедев пришел к выводу о том, “каждый из узоров, поддерживаемый согласованной активностью минимум 100 – 300 нейронов, способен, не угасая, сохраняться в течение всей жизни индивида”, а “сотни миллионов нейронных ансамблей хранят информацию о внутреннем мире человека” и “волны нейронной активности уменьшаются по амплитуде, но не затухают до конца и хранят информацию” [5, с. 18 – 37].

Творчество требует высокой концентрации внимания, поэтому дошкольникам и школьникам самостоятельно, без поддержки взрослых людей, сложно освоить творческий процесс. Наиболее оптимальная пора обучения творческому процессу – это студенческие годы. Осознанно идти по дороге Ученика на протяжении жизни, быть творцом в процессе учения – задача, которую необходимо решать на всех ступенях образования. Но можно ли научить творчеству?

Мы считаем, что научить нельзя, а научиться можно. Одним из первых шагов в обучении творчеству, на наш взгляд, является повышение концентрации внимания. Установлено, что условием мышления и творчества является концентрация внимания. Согласно нашей теории концентрация внимания осуществляется при помощи памяти внимания, в которой записана информация о способах концентрации внимания. Но для творческого процесса необходима высокая концентрация внимания, которую без целенаправленного обучения достичь сложно. Мы считаем, что учить концентрировать внимание надо не на срисовывании узоров, не на запоминании и затем воспроизведении какого-либо предмета, а на том материале, который человеку интересен. Мы считаем, что всем людям дан равный объем внимания, он не превышает объем восприятия (в противном случае это было бы бессмысленно), люди отличаются друг от друга по степени концентрации своего внимания.

У концентрации внимания есть особенность – *фокус внимания*, там, как правило, максимальная концентрация. Под фокусом можно понимать максимально яркую точку в рассматриваемом объекте, таким образом, можно говорить, что налицо перераспределение внимания. Итак, *концентрация внимания* – это перераспределение внимания в некоторую область. Чем труднее задача, которую решает человек, тем выше концентрация внимания. Можно предположить, что задача не решится, если концентрация внимания невысока, или задача будет решена, но с большим количеством ошибок.

Концентрация внимания имеет специфику – требование к изменению типа контроля. При концентрации внимания некоторые действия становятся недоступными для человека, то, что он обычно делал, может не сделать. Это и позволяет выйти на мышление и творчество, где приобретаются новые возможности (потеря интереса к ряду умений и формирование новых приводит к целенаправленному формированию умений).

Будем считать, что *внимание* – это звено в поставке информации, и чем больше свободы, тем выше результат. Концентрация внимания лежит в основе мышления и творчества. При концентрации внимания

происходит замена *контроля* на *особый контроль*, который частично отбирает у памяти внимания роль полноправной хозяйки. Таким образом, если память внимания частично предоставляет человеку возможность самостоятельно отправиться в путешествие за новыми возможностями, если за это время будут найдены новые способы или знания, то произойдет запоминание найденного в память внимания. Но, если новое не будет медленно или неоднократно повторено, то в памяти внимания это не будет зафиксировано, а следовательно, и записано.

Под особым контролем можно подразумевать высокую концентрацию внимания. Когда человек слабо концентрирует внимание (не управляет своим вниманием), то за него это делает память внимания. *Память внимания* – это неутомимый труженик, постоянно снабжающий нас всякого рода информацией, значимой и лишней, интересной и скучной, перед нашим взором, как мотыльки, проносятся события, люди, воспоминания. Интеллектуальная деятельность человека осуществляется исключительно во внутреннем мире человека. Человек должен узнать свои особенности (они у каждого индивидуальны) погружения во внутренний мир. Мы считаем, что можно выделить четыре уровня:

- *шаблоны и стереотипы* – репродукция готового знания;
- *мышление* – постоянное накопление информации, отсутствие информационных ограничений, приводящее к созданию нового; исследователь анализирует, синтезирует, обобщает, сравнивает, проводит аналогии, обосновывает модели, создает концепции;
- *креативность* – это не синоним творчества; в процессе креативной деятельности создается креативный продукт;
- *творчество* – процессы мышления и творчества объединены наличием подготовительного этапа, включающего сбор информации, ее обработку; различие заключается в том, что обработка информации в творчестве происходит без участия памяти внимания, в творчестве ничего нового не создается, происходит лишь соединение несоединимого.

Креативность можно рассматривать как вспомогательную подсистему, обслуживающую систему принятия решений, систему

ценностей человека. В антропологической теории творчества и креативности ставилась цель – развести понятия “мышление” и “творчество”. Так как мы считаем, что это разные области интеллекта человека, то в творчестве не может быть мышления, в мышлении не может быть творчества. Мышление “работает” с продуктами творчества, а творчество с продуктами мышления или с творческим продуктом.

В антропологической теории творчества и креативности рассматриваются способы обработки информации: невербальный (в творчестве) и вербальный (в мышлении). В отличие от мышления творчество не создает новой информации, а более качественно обрабатывает только ту информацию, которой человек владеет. В творческом процессе снимаются имеющиеся ограничения, в результате чего может быть получен творческий продукт. Ограничения в данном случае хранятся в памяти внимания и влияют на управление вниманием человека (под ограничениями следует понимать элементы мировоззрения человека, установки, предубеждения и так далее).

Антропологическая теория творчества и креативности в первую очередь направлена на исследование процесса создания творческого продукта, а не на его результат. В связи с вышеизложенным, на наш взгляд, будущему творцу необходимо следующее: желать решить данную задачу творчески; иметь теоретическое представление о творчестве как обработке невербальной информации без участия памяти внимания; владеть специальными умениями вхождения в состояние творчества, которые достигаются системой упражнений; готовиться к творческому процессу (в творчестве обрабатывается информация в большом объеме, поэтому необходимо научиться работать с большим количеством избыточной информации, уметь строить графы); ориентироваться на процесс, а не на результат; обучаться творчеству.

Итак, обучение творчеству желательно начать с представления о том, что в творческом процессе обрабатывается большой объем недостаточно структурированной информации. Творчество – это *законченная форма*, которая не может быть изменена человеком, она дана ему в пользование, правда, не каждый человек осоз-

нанно прибегает к ее услугам, чаще это спонтанное использование того, что без видимых усилий может быть им получено.

Креативность – это не процесс, а качество личности, у каждого оно формируется и развивается в процессе жизни лишь тогда, когда на это человек обращает внимание. Креативность нельзя скопировать, ее можно формировать и развивать. Креативность внедряется в систему принятия решений, систему ценностей и позволяет уйти от шаблонного стереотипического социального поведения к открытию новых граней, связей, тактик или стратегий. Мышление и творчество – это два огромных, автономно существующих в информационном море “материка”, а креативность можно сравнить либо с путешественником, который знакомится с ними, либо с ученым, который их исследует. Студенческая пора – это вектор, направленный в будущее, это время, когда человек становится зодчим, генеральным конструктором, пунктуальным исполнителем задуманного, и на пути самообучения, самовоспитания и саморазвития ему понадобятся целеустремленность, самостоятельность и креативность.

Литература

1. *Titchener T.R.* Lectures on the elementary psychology of feeling and attention. N.Y., P. 173.
2. *Шульговский В.В.* Основы нейрофизиологии: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2000
3. *Бехтерева Н.П.* Здоровый и больной мозг человека. Л., 1980.
4. *Гартли Д.* Размышления о человеке, его долге и упованиях // Английские материалисты XVIII века. М., 1967.
5. *Лебедев А.Н.* Нейронный код // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3. Т. 1.
6. *Хойль Э.* Искусство концентрации. Как улучшить свою память за 10 дней. Ростов-на-Дону, 2005.
7. *Петрова В.Н.* Память внимания – основное понятие антропологической теории творчества и креативности // Фундаментальные исследования. М., 2008. № 4. С. 82 – 85.
8. *Petrova V., Petrov A.* Creative work (tvorchestvo) and creativity: an anthropological theory University RAE Moscow, Russia // European Journal of natural history. London, 2007. № 4. P. 136 – 138.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ФОРМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Просвиркин В.Н.

На протяжении 28 лет исследования нами разрабатывалась технология преемственности в русле педагогического, социально-психологического и медико-физиологического аспектов. Акцент сделан на осуществление преемственности между дошкольным отделением и начальной школой, между начальной и основной.

В ходе научного поиска было сформулировано собственное понимание преемственности как осуществление процесса поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, основанного на генетичес-

кой связи этапов обучения и развития ребенка, осуществляемого при опоре и учете новообразований предшествующих этапов в последующих и построения системы условий, способствующих комфортному переходу детей и учащихся с одной ступени образовательного процесса на последующую, позволяющих всесторонне развивать личность ребенка с учетом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности.

Технология преемственности – это реализация системного подхода в построении учебно-воспитательного процесса, насыщение его комплексом методов и приемов,

обеспечивающих поступательный переход детей и учащихся с одной ступени образования на последующую, создавая условия для всестороннего развития личности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Данная технология обуславливает единство и взаимосвязь как по вертикали, так и по горизонтали всех блоков образовательного процесса: “Кадры”, “Содержание, формы и методы”, “Предметно-познавательная, социокультурная, информационно-развивающая среда”, а также и их компонентов, которые способствуют взаимодействию субъектов образовательной деятельности (ученик – учитель – воспитатель – родитель), учитывая при этом их педагогические, социально-психологические и медико-физиологические аспекты в их изучении.

Управление образовательным учреждением при реализации теории и технологии преемственности позволяет осуществлять постоянное развитие всех блоков структуры образовательного процесса (“Кадры”, “Среда”, “Содержание, формы и методы”) с учетом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности.

В технологии преемственности выделены различные формы работы, способствующие ее внедрению в образовательное учреждение: корпоративный менеджмент; педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр; индивидуальная карта развития субъектов образовательной деятельности; система консилиумов; технологическая карта (поэтапный и пошаговый алгоритм). Эти формы способствуют системной работе образовательного учреждения в реализации поступательного перехода учащихся с одной ступени образовательного процесса на другую с учетом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности и особенностей самого образовательного учреждения.

Корпоративный менеджмент как управление кадрами при применении технологии преемственности включает в себя следующие направления: подбор и сопровождение персонала, саморазвитие кадров, участие сотрудников в работе учреждения, формирование уклада образовательного учреждения, реализация здоровьесберегающих технологий.

Подбор персонала включает в себя следующие этапы: знакомство с претендентом на вакантную должность в форме собеседования с заместителем директора по кадрам; собеседование с директором; ознакомление с укладом образовательного учреждения; диагностика индивидуальных, межличностных и профессиональных особенностей претендента; беседа по итогам диагностики при участии директора и заместителя директора по кадрам; показ урока/занятия претендентом и далее – принятие “клятвы педагога” и прием на работу.

Здоровьесберегающие технологии, реализуемые в образовательном учреждении, направлены на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, родителей и сотрудников. Это организация здоровьесберегающих зон, проведение системы тренингов, направленных на снятие эмоционального напряжения и стресса, организация корпоративных праздников и активного отдыха.

Система работы образовательного учреждения при применении технологии преемственности основана на педагогических и психологических принципах, одним из которых является принцип открытости – открытость преподавания, открытость новому опыту и к передаче собственного опыта другим, открытость к диалогу с СОД, к анализу собственной деятельности. Все это способствует созданию условий для повышения профессионального мастерства у сотрудников с использованием различных методов активного обучения (тренинги, всеобучи, мастер-классы, дискуссии, мозговой штурм) и форм обучения (курсы повышения квалификации и переподготовки кадров, участие в городских, региональных и федеральных профессиональных конкурсах). Сотрудникам предоставляется возможность издавать совместные статьи и сборники, создавать авторские программы. Педагоги часто дают открытые уроки, проводят мастер-классы, семинары и круглые столы, принимают участие в различных научно-практических конференциях, проходящих в рамках российской федерации и за рубежом, участвуют в выездных мероприятиях.

На базе образовательного учреждения, применяющего технологию преемствен-

ности, функционирует педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр. Функции данного центра таковы:

- диагностическая (специалистами осуществляется диагностика индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности, изучается психологический климат в классе/группе/учреждении/семье; определяется уровень развития ребенка в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах);

- коррекционная (состоит в коррекции различных аспектов развития ребенка, психологического климата в семье/группе/классе/коллективе; в осуществлении мероприятий, направленных на социальную адаптацию и выстраивание индивидуальной траектории развития всех субъектов образовательной деятельности);

- оздоровительно-профилактическая (состоит в осуществлении профилактических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей)¹;

- просветительская (связана с педагогическим, медицинским и психологическим просвещением педагогов, учителей, специалистов и родителей).

Результатом работы центра, является комплексное сопровождение ребенка на всех ступенях образовательной системы при взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности, а также аналитико-статистическая деятельность, позволяющая выстраивать индивидуальную траекторию развития детей и учащихся, группы/класса и образовательного учреждения в целом.

Мониторинговые и коррекционные данные находят свое отражение в индивидуальной карте ребенка, родителей и сотрудников образовательного учреждения (педагогов/воспитателей/учителей/специалистов). В индивидуальной карте развития ребенка фиксируются данные мониторинга его развития, начиная с момента поступления в образовательное учреждение. В педагогическом аспекте – успеваемость по предметам, результаты коррекционно-профилактической деятельности,

участие ребенка в учебной и внеучебной деятельности. В медико-физиологическом аспекте – особенности дородового и послеродового развития до 3-х лет, группа здоровья, хронические заболевания, данные по диспансеризации, уровень утомляемости ребенка, результаты коррекционно-профилактической деятельности, особенности речевого развития. В социально-психологическом аспекте – уровень развития высших психических функций, особенности эмоционально-волевой сферы, личностные и межличностные особенности, особенности семейного микроклимата, результаты коррекционно-профилактической деятельности и другие.

В индивидуальной карте развития родителей отражены особенности профессиональной деятельности (образование, профессия, должность); социальное положение родителей; особенности семейной микросреды (состав семьи, этнические особенности, психологический климат, особенности досуговой деятельности); индивидуальные особенности родителей и другое.

В индивидуальной карте развития педагогов отражены особенности их профессионального и личностного развития: индивидуальные, межличностные и профессиональные особенности; данные об образовании и квалификации сотрудников; о прохождении курсов повышения квалификации, об участии в различных семинарах и конкурсах; авторские разработки.

Таким образом, ведение индивидуальных карт развития субъектов образовательной деятельности позволяет увидеть особенности их предшествующего развития, понять сегодняшнее и спрогнозировать будущее, выстроить на этой основе траекторию развития и саморазвития, наиболее адекватно отвечающую их индивидуальным особенностям.

В реализации технологии преемственности в образовательном учреждении большую роль играет функционирование системы консилиумов, которые позволяют интегрировать деятельность всех служб, направленную на всестороннее сопровождение ребенка на каждой ступени образовательного процесса.

¹ На базе ЦО № 1679 создан реабилитационный центр, имеющий два направления: диагностическое и медико-физиотерапевтическое. Деятельность центра направлена на профилактику и оздоровление детей и учащихся.

Консилиумы могут проводиться как по запросу любого из субъектов образовательной деятельности (ребенок, родитель, педагог, администрация), так и по вопросу перехода детей из одной ступени образовательной системы в другую, по итогам триместра и полугодия, при изменении образовательной ситуации.

Проведение консилиума включает в себя три этапа, на каждом из которых решаются определенные задачи:

I этап – организационно-подготовительный. Происходит сбор всеми специалистами необходимых документов и результатов обследования ребенка, изучаются индивидуальные особенности всех субъектов образовательной деятельности, происходит их предварительное обсуждение. В случае необходимости ставится задача по сбору дополнительных данных.

II этап – дискуссионно-содержательный. Педагоги и специалисты в ходе дискуссии обсуждают особенности развития ребенка, группы, подгруппы, класса в педагогическом, медико-физиологическом и психологическом аспектах. Происходит интеграция полученных данных, предварительно вырабатываются рекомендации всем субъектам образовательной деятельности с учетом всех аспектов развития.

III этап – рефлексивно-рекомендательный. Определяются пути развития ребенка, группы, подгруппы, класса. Выдаются рекомендации всем субъектам образовательной деятельности: педагогам, специалистам, родителям, детям.

Реализация системы консилиумов в образовательном учреждении позволяет наладить взаимосвязь между всеми ступенями образовательного процесса, выстроить индивидуальную траекторию развития всех субъектов образовательной деятельности и образовательного учреждения в целом.

Управление образовательным учреждением, реализующим технологию преемственности, отражено в поэтапном и пошаговом алгоритме (технологическая карта).

I этап. Познание педагогом себя, детей и их родителей.

1 шаг. Педагог (учитель, воспитатель) изучает себя при участии психологов с использованием различных диагностических методик.

2 шаг. На этом этапе учитель/воспитатель изучает результаты диагностики де-

тей и учащихся, осуществленной педагогической, психологической и медицинской службами.

3 шаг. Педагог (учитель, воспитатель) изучает семейный микроклимат, используя различные формы: беседы, анкетирование, консультации, встречи.

4 шаг. Рекомендации. Администрация и методические объединения, учитывая педагогические, социально-психологические и медико-физиологические особенности детей и учащихся, индивидуальные особенности педагогов или учителей, работающих с детьми при переходе с одной ступени образования на другую, а также учитывая информацию о семье, устанавливают и дают рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса.

II этап. Осуществление путей взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

1 шаг. Учителя изучают информационно-образовательное пространство, овладевают им с учетом преемственности возрастных ступеней.

2 шаг. Учителя, воспитатели выбирают различные технологии, подходы к проведению занятий, уроков, построению образовательного процесса с учетом преемственности возрастных ступеней.

3 шаг. Обобщение данных информационно-образовательного пространства, технологий, подходов, форм организации познавательной деятельности и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей детей и учащихся при переходе с одной ступени образования на другую.

III этап. Выбор компонентов в блоках и осуществление деятельности субъектов образовательного процесса.

1 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели) подбирают или разрабатывают авторские программы с учетом мониторинга 1 этапа и особенностей расхождения между ступенями образовательного процесса.

2 шаг. Учителя, воспитатели подбирают учебно-методический комплект или разрабатывают авторские учебники, методические рекомендации, учебные тетради, реализующие выбранную программу по предмету.

3 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели) вносят коррективы в содержание учебника с учетом расхождения программ и особенностей детей.

4 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели), специалисты выбирают методы обучения с учетом мониторинга 1-го этапа.

5 шаг. Учителя, воспитатели, специалисты выбирают форму организации познавательной деятельности с учетом предыдущей и последующей ступеней развития в соответствии с подобранными методами и содержанием.

6 шаг. Педагоги (учителя, воспитатели), специалисты подбирают дидактические пособия, материалы для дифференцированного обучения.

7 шаг. Учителя, воспитатели, специалисты выбирают технические и мультиме-

дийные средства обучения, позволяющие осуществлять получение информации, обогащать занятия, интегрировать информацию из разных предметов, войти в мировое информационное пространство, участвовать в международных проектах.

8 шаг. Определение стратегии следующего этапа. Воспитатель, учитель, родители, администрация в ходе совместной деятельности анализируют полученный на выходе результат и ставят новые задачи, характерные для последующего года обучения (корректировки) или последующей ступени образования.

ПРАКТИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Котькова Г.Е.

Определение ребенком позиции относительно своих жизненных планов и взаимоотношений с окружающей действительностью, как показывает существующий опыт, во многом зависит от образования, накопленных умений и социальных условий, в которых происходит личностное становление.

Современная концепция, являющаяся базой доступной модели образования, формируется и в русле синергетической парадигмы, рассматривающей образование в качестве открытого, творческого процесса, в котором обучение, воспитание и развитие предстают как единое целое, а понятие “развивающая образовательная среда” коррелирует с понятием территориального образовательного пространства (системы) и является ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики.

Социально-педагогическое пространство микросоциума – часть “поля развития” личности ребенка, где происходит взаимодействие всех его социальных систем, всех субъектов образовательного

процесса в рамках определенной нормативно-правовой модели-системы. Практика работы в социально-педагогических комплексах микрорайона (СПКМ) в Орловском регионе подтвердила эффективность такого взаимодействия.

С 1992 г. по настоящее время педагогические коллективы, входящие в состав СПКМ¹, проводят целенаправленную экспериментальную деятельность по воспитанию гражданина в определенном социуме. Разработаны следующие темы: “Классный воспитатель в воспитательной системе школы” (1992 – 1995 гг.), “Моделирование локальной воспитательной системы социально-педагогического комплекса микрорайона” (1995 – 2002 гг.), “Адаптация технологии социальной, психолого-педагогической поддержки и защиты ребенка в микрорайоне” (2002 – 2007 гг.). В составе СПКМ школа № 17 г. Орла выиграла конкурс “Школа года – 1998” опубликовано 4 сборника из опыта работы по гражданскому воспитанию.

В результате серьезной работы в СПКМ Заводского района г. Орла в течение 15 лет

¹ С 1992 г. – общеобразовательная школа № 17 г. Орла, с 1996 г. – детские сады №36, 40, 47, школа № 42 для “проблемных” детей, спортивный клуб “Ритм”; с 2002 г. – городской учебно-производственный комбинат № 1.

произошло освоение гуманистического смысла воспитания, изменение на этой основе их педагогической позиции. В данном направлении были сделаны следующие шаги:

- сформирована теоретико-методологическая готовность педагогов к работе в системе гуманистических отношений через постоянно действующий семинар, курсы, систему педсоветов;

- выработана каждым образовательным учреждением СПКМ своя воспитательная система, общая концепция воспитания в СПКМ с учетом потребностей, интересов, пожеланий учеников и их родителей;

- по всем показателям диагностики значительно улучшилось качество воспитанности и обученности учащихся, развития творческих способностей ребенка (что подтверждают рейтинговые показатели образовательных учреждений);

- дана экспертная оценка замыслов и хода проводимой экспериментальной работы с позиций воспитательных целей и взаимодействия всех субъектов комплекса.

В созданной локальной воспитательной системе СПКМ индивидуально-личностной ориентации подтверждено, что воспитание – это помощь, поддержка (О.С. Газман), “фасилитация” (К. Роджерс) в самореализации, самовоспитании человека. Воспитательная система, смоделированная на основе интеграции учебной и воспитательной деятельности учреждений образования и окружающего социума, сегодня способна дать ребенку возможность наиболее полно реализовать свой потенциал в будущем, выбрать индивидуальную траекторию образования. Содружество образовательных учреждений (соседей по микрорайону) проводит свою работу через разновозрастное население микрорайона, школы, детские общественные организации, дополнительные образовательные учреждения, подростковый клуб, учебно-производственный комбинат, Совет директоров, психолого-медико-педагогический и профориентационные центры города и области во взаимодействии со службами защиты семьи.

Созданная модель регионального интегративного содружества стала центром воспитательного пространства социальной ориентации. Были адаптированы педагогические технологии поддержки соци-

ального взаимодействия, ненасильственной коммуникации. Такое воспитательное пространство представляет собой особую социальную среду, в которой происходит формирование и развитие отношений человека с собой, людьми разных национальностей и культур, миром. Данные отношения обеспечивают ему возможность социальной адаптации и творчества в любой сфере человеческого бытия, то есть происходит становление Гражданина Отечества.

Данная практика работы получила дальнейшее развитие в сельских районах области.

В 2002 – 2007 гг. коллектив Троснянской средней общеобразовательной школы являлся базовой площадкой экспериментального проекта “Оптимизация гуманитарного образования Орловской области” и реализовал программу “Школа социального оптимизма” по адаптации механизмов взаимодействия (школа номинирована на грант Президента).

С 2004 г. в Куракинской средней общеобразовательной школе Свердловского района социально-педагогическая деятельность организуется на основе положений о региональной экспериментальной площадке по обобщению инновационного опыта “Социально-педагогическая поддержка семей и детей “группы риска” в условиях села” (школа в 2007 г. получила грант Президента России, опубликовано 2 сборника по обобщению опыта работы).

С 2004 г. в Орловском районе 12 образовательных учреждений различного назначения участвуют в работе академической экспериментальной площадки Орловского филиала Государственного научного учреждения “Институт содержания и методов обучения” РАО по обобщению опыта работы с элементами эксперимента по направлению “Взаимодействие Центра психолого-медико-социального сопровождения и образовательных учреждений в коллективном сопровождении участников образовательного процесса” (школа поселка Знаменка в 2006 г. получила грант Президента России).

Внутри развивающей образовательной среды выделяется целый ряд организационных объединений, где осуществляются разнообразные виды связей и типы отношений между входящими в них социальными институтами. Изучив и обобщив сло-

жившийся опыт функционирования подобных сельских школ-комплексов в Орловском районе, мы выявили следующее:

- школу-комплекс можно определить как систему, суть которой в создании взаимодействия со средой всех учреждений микросоциума, где социальные, психолого-педагогические, материальные, организационные условия нацелены на развитие личности каждого участника образовательного процесса;

- основополагающим элементом всей организационной системы школы-комплекса являются отношения, лежащие в основе модели объединения социальных институтов различных типов и разного назначения: интеграция, кооперация, содружество;

- внедрение социальных технологий взаимодействия в педагогическую деятельность сельских школ-комплексов позволяет научно подходить к разрешению многих общественных проблем, способствует эффективному решению широкого спектра социально-педагогических задач локального социума (диагностики, профилактики, адаптации, реабилитации);

- комплексное сопровождение актуализирует роль сопровождающего педагога/специалиста, повышаются его профессионализм и умения; технологичность (алгоритмы, схемы, модели) становится доминирующей характеристикой деятельности педагога/специалиста, означает переход на качественно новую ступень, характеристиками которой являются эффективность, оптимальность, наукоемкость образовательного процесса;

- интеграция социальных и личностно ориентированных педагогических технологий действительно стала основой взаимодействия, позволяющего выстраивать индивидуальную траекторию обучения, деятельности и общения, и, следовательно, соответственного поливариантного развития личности ребенка (как в сфере общего, так и особенного), улучшаются качественные и количественные характеристики;

- в современных специфических условиях сельская школа-комплекс стала «невяной реальностью» современности, условием поливариантного развития личности ребенка, фактором, способствующим его дальнейшему непрерывному образованию (нет и не может быть обязательного варианта школы-комплекса, все зависит от кон-

кретных социально-педагогических условий, материально-технических и кадровых возможностей).

Конкретные активные модели сопровождения развития личности ребенка, разработанные и апробированные в определенных социально-педагогических пространствах Орловского района Орловской области были описаны и представлены как в СМИ, так и на различного уровня научно-практических семинарах и конференциях.

Первая модель создана в рамках взаимодействия субъектов Знаменского поселения: школы-комплекса (Знаменская средняя школа и ее дошкольные отделения № 1, 2, 3, 4), реабилитационного центра для несовершеннолетних «Березка», Центра детского творчества и Центра психолого-медико-социального сопровождения. Данная модель показывает возможности комплексного сопровождения развития личности ребенка в сельской местности. Схема-алгоритм активной модели сопровождения опирается на перспективы и ожидаемые результаты личностно ориентированного обучения, на смоделированный образ выпускника каждой ступени, самостоятельные программы. С 2007 г. оформлена юридически организационная модель типа «интеграция».

Вторая модель построена как содружество на основе пакета соглашений о взаимодействии основных субъектов: ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» – Овсянниковская школа/сад, Центр детского творчества и Центр сопровождения Орловского района. Нацелена на становление профессионализма педагога/организатора сопровождения развития личности ребенка. Схема-алгоритм сопровождения ориентирует на формируемый образ педагога/специалиста, вырисовывает адаптивную модель становления профессионала, стратегически взаимодействующего с ребенком.

Третья модель представляет комплексное сопровождение ребенка в сельском социуме в рамках взаимодействия: Лавровская школа/сад – детская деревня «SOS» – социальные системы Лавровского поселения и районные Центр детского творчества и Центр сопровождения. Рассматривая роль сельского социума в формировании образованной и воспитанной личности в качестве ключевого фактора,

коллектив МОУ “Лавровская СШ” проблемный “заказ” увидел в содержательно-организационной стороне социально-педагогического пространства. Сложилась и оформлена организационная модель *содружество*, где отношения строятся на основе пакета соглашений о намерениях.

Четвертая модель – сопровождение развития семьи в рамках взаимодействия субъектов: ГОУ ВПО “Орловский государственный университет” – Жилинская средняя школа – Жилинский центр развития ребенка – социальные системы поселения – НИИ плодово-ягодных культур и районные Центр детского творчества, Центр сопровождения представлена в деревне Жилина. Система-комплекс как организационное объединение представляет собой кооперацию на основе договора о взаимодействии. В данной модели представлено социальное партнерство – одна из наиболее развитых форм социального взаимодействия, что дает возможность увидеть школу в ее социальном окружении в системе развития связей с внешним миром.

Всего в опытно-экспериментальной деятельности сегодня задействованы 450 педагогов, 2200 учащихся, 600 воспитанников дошкольных учреждений, 1800 семей, более 50 социальных партнеров по взаимодействию.

Закономерное вступление в федеральный проект по модернизации содержания и структуры образования “Наша новая школа” предполагает в перспективе внести ряд изменений в образовательный процесс и выйти на моделирование интегрированной организационно-педагогической системы в сельском социуме ряда ДООУ-ОУ-ВУЗ – отрасль знаний – интернет-сообщество (самообразование).

Проведенный анализ количественных и качественных показателей функционирования вышеперечисленных сельских школ-комплексов (мониторинг личностных качеств учащихся и воспитанников, удовлетворенности родителей деятельностью образовательных учреждений, динамики изменения квалифицированности педагогов, отношения социума к конкретному ОУ, анализ социальных паспортов) позволил сделать следующие выводы:

1. Педагогические коллективы осознанно выбирают и поддерживают инновационную деятельность учреждений образова-

ния, психологически и практически готовы к ведению научно-исследовательской деятельности.

2. Объективно, в соответствии с современными тенденциями и проблемами, назрела необходимость перевода образовательного процесса на непрерывный цикл, модернизации системы функционирования и структуры управления.

3. Для инновационного развития сельской школы-комплекса необходимо обеспечить вариативность содержания и форм комплексного сопровождения всех участников образовательного процесса, ориентированного на поливариантное развитие личности и компетентностный подход.

4. Учет реалий социального состояния образовательного пространства требует усовершенствовать консультативно-профилактическую и реабилитационную работу с детьми, оказавшимся без попечения родителей, активизировать социально-педагогическую деятельность по искоренению пагубных привычек.

5. Следует эффективнее использовать возможности потенциала социального партнерства для разработки и реализации личностью жизненной стратегии, направленной на достижение успеха.

Проблема обновления образования с учетом изменившейся социокультурной ситуации должна решаться через поиск новых механизмов взаимодействия на региональном (районном) уровне. Поэтому остро встает вопрос о создании общеобразовательных структур, систем спонсорской и других видов поддержки образования, то есть новых комплексов типа дошкольное образование - школа-комплекс – вуз – отрасль, что позволит говорить о непрерывности образовательной системы и приведет к снижению социальной напряженности. С целью решения этой проблемы возникла необходимость создания новой системы управления и организации обучения в условиях определенной социокультурной обстановки, способных обеспечить формирование ключевых компетенций участников.

Содружество образовательных учреждений сельского и городского социумов является творческой лабораторией, организующей поиск, разработку и внедрение нового содержания развивающего обучения и воспитания, методов их реализации.

В основе Концепции содружества – положение о том, что современная школа призвана способствовать формированию индивидуальных образовательных маршрутов для детей с дифференцированными склонностями, способностями и интересами через развитие поливариантных компонентов образовательной среды. Основная идея состоит в том, что образовательная среда школы-комплекса должна иметь многовариантные компоненты, позволяющие каждому ребенку сделать выбор для построения индивидуального маршрута.

Формирование индивидуальных образовательных маршрутов позволит сохранить и развивать потенциал учащихся, успешно адаптироваться им в социуме и одновременно сделать их социально востребованными, то есть подготовить почву для оптимальной реализации в полиэтнической социокультурной среде.

Основные приоритеты становления системы-комплекса сопровождения непрерывного образования:

1. Развитие разных форм мотивации к образовательно-социальной деятельности учащихся массовой основной школы, ориентированных на поливариантное развитие.

2. Разработка адаптивной модели-системы образовательных учреждений сельского и городского социума как содружества непрерывного образования, обеспечи-

вающего диагностику и воспитание, обучение, психологическое и организационное сопровождение, педагогическую поддержку, развитие и успешную многостороннюю социализацию учащихся.

3. Поиск новых форм перехода к универсально-профильному образованию.

Результат данной работы мы видим в построении такого школьного мира, в котором обеспечивается поливариантное развитие личности ребенка, сотворчество ученика и педагога, взаимодействие с семьей и социальными партнерами по реализации стратегии жизненного успеха каждого участника.

Литература

1. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2003.

2. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М., 2004.

3. *Кевля Ф.И.* Прогнозирование личностного развития ребенка в деятельности социального педагога. М.; Вологда, 2000.

4. *Котькова Г.Е.* Сущность процесса развития ребенка: основные положения: Монография в двух частях. Орел, 2008.

5. *Селевко Г., Соловьева О.* Уклад жизнедеятельности современной школы // Народное образование. 2006. № 1.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Деза Е.И.

Переход к вариативной системе высшего образования является важной частью образовательной реформы и нацелен на приведение форм и содержания образования в соответствие с изменившимися условиями общественной жизни и экономики, с новой интерпретацией понятия грамотности и общей образованности, в том числе с необходимостью ориентации учебного процесса не

только на усвоение знаний, но и на развитие способностей студентов самостоятельно добывать требуемые им знания, изучать не набор фактов, а способы и технологии их получения, направленности учебного процесса на обеспечение условий для раскрытия потенциала будущего специалиста и непрерывное формирование его профессиональной компетентности. Одним из таких условий выступает ин-

дивидуализация образования, проявляющаяся, в частности, в построении индивидуальных траекторий обучения.

Многоуровневость высшего педагогического образования позволяет говорить о механизме построения процессуально-уровневой модели индивидуальной траектории фундаментальной подготовки студентов педвузов, которая распределена по ступеням обучения совокупности учебных дисциплин, элементов их содержания, видов учебной работы (при их изучении и выполнении могут быть достигнуты цели подготовки). Исходя из принципа непрерывности образования, мы рассматриваем следующие основные уровни фундаментальной подготовки учителя математики: довузовскую (в том числе предпрофильную, профильную и дополнительную), вузовскую (в том числе предварительную, основную, углубленную и предметно-методическую) и послевузовскую (в том числе обучение в аспирантуре или докторантуре, курсы повышения квалификации, стажировки, самообразование). Мы исследуем возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий на каждом из указанных уровней в контексте двух содержательных линий – линии числа и дискретной линии.

Довузовская подготовка включает в себя несколько этапов. Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащихся основной ступени, является введение предпрофильной подготовки (7 – 9 классы) через организацию курсов по выбору. Для реализации числовой линии полезно использовать курсы, изучающие такие фундаментальные арифметические вопросы, как теория делимости, элементы теории простых чисел, системы счисления. Для реализации дискретной линии на данном этапе эффективными могут оказаться курсы, связанные с теми или иными разделами теории графов, некоторыми избранными вопросами элементарной комбинаторики.

Профильное обучение на старшей ступени школы предусматривает введение в состав профиля элективных курсов – обязательных для посещения по выбору учащихся, несущих основную нагрузку по индивидуализации образовательных программ. В контексте выделенных содержа-

тельных линий актуальной представляется разработка системы арифметических элективных курсов, дающих многогранное представление об элементарной теории чисел и основных методах “высшей” теории чисел. Элективы по дискретной математике в первую очередь должны познакомить школьников с классическими разделами этой дисциплины, поскольку предусмотренные стандартом обязательные для изучения вопросы немногочисленны и фрагментарны. Так, элементы теории графов не входят в стандарт среднего образования, в то время как знакомство с ними необходимо школьнику, решившему посягнуть свою профессиональную деятельность математике.

Вузовскую подготовку специалиста также можно разбить на несколько этапов. Прежде всего, это предварительная подготовка, осуществляемая в рамках таких дисциплин, как “Введение в специальность”, “Элементарная математика” или “Практикум по решению задач”. Как правило, эти дисциплины изучаются на младших курсах и их содержание в значительной мере пересекается с содержанием довузовской подготовки, расширяя и углубляя ее, восстанавливая естественные связи, помогающие студенту адаптироваться в новом материале, прокладывая “мостики” к не изученным ранее темам. Так, при изучении курса “Арифметика. Практикум по решению задач” [3] студенты получают глубокие систематические знания по следующим базовым разделам: теория делимости, НОД и НОК, алгоритм Евклида, взаимно-простые числа, простые числа, системы счисления, систематические дроби, основы комбинаторики.

Основная предметная подготовка осуществляется в рамках дисциплин, включенных в состав ГОС. Числовая линия представлена дисциплинами “Теория чисел” и “Числовые системы”, дисциплина “Основы дискретной математики” соответствует дискретной линии. Базой для формирования индивидуальных образовательных траекторий на данном этапе является введение, помимо инвариантной составляющей содержания, отраженной в ГОС, вариативной составляющей – дополнительного материала, который позволяет студентам, заинтересовавшимся темати-

кой, получить более полное, расширенное представление о предмете. Основную смысловую нагрузку несут в этом случае задачи для самостоятельного решения, в которых “спрятана” новая, в том числе и теоретическая, информация [2].

Углубленная подготовка осуществляется в рамках спецкурсов и спецсеминаров. На данном этапе студент получает возможность систематизировать, углубить и расширить знания в интересующей его области математики, при желании – получить исследовательскую задачу, в перспективе – продолжить научную работу, обучаясь в аспирантуре. Примерами “числовых” могут служить спецкурсы “Асимптотический закон распределения простых чисел”, “Простые числа в арифметических прогрессиях”, “Целые точки”. Выражением дискретной линии являются спецкурсы “Графы и комбинаторика”, “Конечные суммы”, “Рекуррентные соотношения и специальные числа”.

Заключительным этапом фундаментальной подготовки в вузе является предметно-методическая подготовка, под которой мы понимаем изучение (на старших курсах или в магистратуре) математических дисциплин с “профессиональной” точки зрения, то есть с акцентом на демонстрацию связей со школьным курсом математики. Примерами таких курсов являются спецкурсы для магистрантов “Специальные числа натурального ряда”, “Комбинаторика и анализ”.

Индивидуальная исследовательская работа студента над курсовыми проектами и выпускными квалификационными работами бакалавра является естественной составной частью углубленной подготовки, в то время как работа над магистерской диссертацией или дипломной работой является основной частью предметно-методической подготовки. На наш взгляд, эта работа составляет основу формирования индивидуальной траектории обучения, поскольку при правильной расстановке акцентов именно она выполняет системообразующую, интегрирующую роль. При этом выбор тематики исследования должен осуществляться таким образом, чтобы работа над темой была непрерывной: студент выполняет курсовую работу как базу для дальнейшего исследования в рамках выпускной квалификационной ра-

боты бакалавра, а затем эти материалы служат математической основой магистерской диссертации, которая, в свою очередь, направлена на методическую разработку того или иного вопроса школьной математики.

Для реализации “обратной связи” необходимо, чтобы тема исследования была естественным образом связана со школьным курсом математики, проецировалась на него: в рамках подготовки магистерской диссертации студент получает возможность реализовать накопленный потенциал фундаментальных знаний в процессе создания научно-методических и программных разработок, которые могут быть положены в основу создания системы элективных курсов по математике для современной профильной школы. Так как именно магистратура педвузов должна стать в ближайшем будущем главным источником специалистов высшей квалификации для профильной школы, привлечение студентов-магистрантов к решению вопросов такого рода кажется особенно полезным.

Выбранные нами содержательные линии числа и дискретности как нельзя лучше соответствуют предъявляемым требованиям. Так, специфика арифметических проблем (простота формулировок, непосредственная связь с элементарной, “школьной” математикой, глубокие исторические корни в сочетании с разнообразием и сложностью доказательств, опирающихся на фундаментальные утверждения современной математической науки) (позволяет утверждать, что именно теоретико-числовые задачи являются одним из наиболее продуктивных источников новых направлений исследований). В свою очередь, среди арифметических вопросов можно особо выделить тематику, связанную с изучением и систематизацией свойств тех или иных чисел, например, “специальных натуральных чисел” (фигурные числа [1], Пифагоровы и Героновы тройки, совершенные и дружественные числа, магические квадраты, числа Фибоначчи, треугольник Паскаля, числа Мерсенна, числа Ферма, числа Стирлинга, числа Белла, числа Каталана).

В рамках дискретной линии интерес представляют, прежде всего, различные аспекты теории графов. Прозрачность

определений, простота базовых утверждений, быстрый выход на современный уровень научных исследований, связь с информатикой и давно назревшая необходимость введения элементов теории графов в школьный курс математики делают эту область дискретного анализа привлекательным источником тем исследовательских работ студентов.

Литература

1. Деза Е.И. О содержании элективного курса "Фигурные числа" // Математика в школе. № 8, 9. 2008.
2. Деза Е.И., Модель Д.Л. Основы дискретной математики. М., 2007.
3. Степанова Л.Л., Жмулева А.В., Деза Е.И. Арифметика: Практикум по решению задач. М., 2008.

ЦЕЛОСТНАЯ МОДЕЛЬ ЗНАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Телемтаев М.М., Телемтаев А.М.

Проблема знания предприятия. Цель работы – разработка целостной модели знания специалиста. Предмет исследования – знание предприятия, как целостная система. Метод исследования – целостный метод [4; 7].

Исходное утверждение: ключевой проблемой любой производственной деятельности является целостность результата. Для результата системы управления знаниями это проблема целостности знания. Проблема знания предприятия заключается тогда в несоответствии знаний специалистов предприятия целостному знанию.

Определение знания специалиста. Назначение специалиста – придать продукту предприятия заданные количественные и качественные параметры, обеспечивающие его потребление во внешней среде. Специалист, наделенный определенными ресурсами, представляет собой элемент производственной системы предприятия. Для осуществления своей производственной деятельности специалисту нужен комплекс знаний, которые можно представить, по сути, как комплекс моделей его производственно-технологической деятельности. Определим каждое знание этого комплекса следующим образом – знание специалиста предприятия это модель его производственно-технологической деятельности [8].

В качестве основы описания знания специалиста используем принцип целостности мышления и практики специалиста [6]: для формирования и реализации це-

лостной деятельности формирование и реализацию мышления и практики специалиста необходимо осуществлять в соответствии с общей для подобных специалистов моделью целостной и целой системы знания.

Целостная и целая система знания, как и общая целая и целостная система, должна удовлетворять постулатам целостного метода [4]. В данном случае подобные специалисты – это специалисты с подобными, то есть несущественно различными условиями труда и требованиями к результатам труда.

Знание как целая и целостная система, в силу действия постулата сложности системы А.И. Берга [1, с. 3.], сложно, поэтому может быть адекватно описано не менее чем двумя моделями (языками, теориями). Рассмотрим три основные модели знания специалиста предприятия, совокупность которых составит целостную и целую систему, отвечающую постулатам целостного метода.

Первая модель знания специалиста. Для производства своего продукта (знания, товара, услуги) специалист как объект производства обладает собственным интеллектуальным потенциалом, который постоянно пополняется знанием, производимым во внешней среде специалиста. При этом необходимо соблюдать принцип органичности пополнения знаний специалиста, суть которого заключается в следующем: совокупность знания о способах и средствах производства специалистом результата, необходимого на данном ра-

бочем месте данного производства и предшествующего интеллектуального потенциала специалиста должна представлять собой целостное и целое.

Знание специалиста как элемента производственной системы предприятия – это знание о себе как об объекте и субъекте собственной производственной деятельности на определенном рабочем месте в определенном производстве, а также знание о результате данной собственной деятельности. В свою очередь, знание предприятия – это знание о себе как об объекте, субъекте и продукте собственной производственной деятельности в определенной среде производства и потребления. Носителями знания предприятия являются специалисты, из которых предприятие должно формировать целостную совокупность специалистов, обладающую целостным знанием. Тогда первая модель знания специалиста (предприятия) – это целостная триада “объект, субъект, результат” деятельности специалиста (предприятия). Данную триаду, в силу действия принципа целостности, в системе управления знанием специалиста (предприятия) необходимо представлять в виде целостной и целой системы.

Вторая модель знания специалиста (предприятия) – это совокупность “знание, умение, навык”. Данную совокупность, в силу действия принципа целостности, в системе управления знанием специалиста (предприятия) также необходимо представлять в виде целостной и целой системы.

Знание специалиста предприятия нами рассматривается как целостное личностное знание, присущее ему лично, и как целостное предметное знание, направленное на объекты, процессы и явления производственного процесса. Специалисту необходимы и личностные модели целостных знаниевых практик в виде технологий потребления и применения знания как совокупности “знание, умение, навык”. Для построения таких знаниевых практик необходимы соответствующая методология, а также деятельностная рефлексия специалиста, результаты исследования которой позволяют улучшать личностные модели знаниевых практик. Тогда целостная модель совокупности личностных знаний и знаниевых практик будет развиваться с

учетом результатов деятельностной рефлексии каждого специалиста, а также на основе методологической и философской рефлексии специалистов по инженерии знаний, управлению знаниями и системной технологии.

Получение целостного и целого личностного знания, целостных и целых знаниевых практик в процессах управления знаниями и инженерии знаний предприятия возможно с применением методологического раздела системной технологии. Дескриптивная и нормативная части методологии системной технологии основаны на целостном методе [4; 5], что позволяет находить целостное “знание о способах, методах, возможностях и целях получения знания, а также о технологиях работы с ним”. Навык – код автономного практического осуществления профессиональной деятельности в формате определенной модели знания специалиста, а умение – программа осваивания “нового знания” для развития данной модели знания специалиста. Построение данной модели знания необходимо для осуществления знаниевых практик в едином комплексе с моделями умения и навыка применения знания, что практически осуществимо при формировании и применении моделей знаниевых практик в виде системных технологий.

Итак, вторая модель знания специалиста (предприятия) – это совокупность “знание, умение, навык”. Знания специалиста, соответствующие второй модели, органично объединяются со знаниями, описываемыми первой моделью. Специалист, обладая знанием, проявляет себя как субъект производственной деятельности, обладая умениями, приобретает свойства объекта, приобретая навыки, становится совокупностью “субъект-объект” деятельности по производству определенного продукта.

Комплекс “знания, умения, навыки” – это как бы системная технологическая карта действий специалиста (в том числе и в системе “человек-машина”) по превращению своих знаний в продукт производства.

Третья модель знания специалиста – модель процесса достижения цели. Процесс достижения цели специалиста, в соответствии с общей моделью процесса достижения цели [2, с. 124 – 136], содер-

жит семь взаимосвязанных компонент: цель, ресурсы, методы, ограничения, применение (апробация), оценка, координация. Данные компоненты и их взаимодействие в процессе оперирования со знанием описываются следующим образом.

Цель специалиста – получение требуемого производственного результата. Ресурс специалиста – комплексы “знание, умение, навык” его деятельности в качестве объекта и субъекта производственной деятельности. Ограничения специалиста – духовные, нравственные, физические, интеллектуальные, этические и иные внутренние и внешние ограничения на цели, ресурсы, методы. Метод специалиста – определенный комплекс “знание, умение, навык” для деятельности в триаде “объект, субъект, результат”. Компоненты “цель”, “ресурс”, “ограничения”, “метод” формируются взаимообусловлено под влиянием компонента “координация”. Применение – реализация определенного комплекса “знание, умение, навык” в триаде “объект, субъект, результат” при установленных ограничениях. Оценка – определение соответствия полученного результата требуемому результату. Окончание процесса при удовлетворительном соответствии и переход к совокупности компонент “цель, ресурс, ограничения, метод” при неудовлетворительном результате. Координация – обеспечение логической взаимообусловленности компонентов процесса.

Общая модель знания специалиста рассматривается как целостное объединение трех моделей: модели процесса достижения цели, модели триады “объект, субъект, результат” и модели совокупности “знание, умение, навык”.

В целостность эти три модели объединяются процессом достижения цели: общая модель знания специалиста – это модель целенаправленного процесса применения совокупностей “знание, умение, навык” для получения требуемого результата в триаде “объект, субъект, результат” специалиста.

В соответствии с данной моделью исходное определение знания специалиста можно преобразовать к виду: знание специалиста как модель его производственной деятельности – это целостный комплекс целенаправленных процессов применения совокупностей “знание, умение, на-

вык” для получения требуемых результатов в триадах “объект, субъект, результат” собственной производственной деятельности на определенном рабочем месте в определенном производстве.

Знание предприятия – целостный комплекс целенаправленных процессов применения знаний специалистов для производства требуемых продуктов в триадах “объект, субъект, продукт” собственной производственной деятельности в определенной среде производства и потребления. Знание предприятия – это также и объединение знаний специалистов своего и других предприятий.

Ядром целостной модели знания специалиста предприятия является совокупность “навык и умение”. Навык нами уже определен как код многократного автономного практического осуществления профессиональной деятельности, а умение – как программа осваивания знания о новых моделях профессиональной деятельности-“нового знания”.

Надо заметить, что при возрастании сложности задач деятельности специалиста полученную модель знания необходимо дополнять другими моделями метода системной технологии, а также специальными и специфическими практически моделями деятельности. Так, при постановке сложных задач управления необходимо дополнение модели знаний специалиста моделями аналитической, исследовательской, проектной, управленческой, других видов деятельности. Возможна необходимость моделей потенциалов предприятия и других моделей системной технологии в связи с недостаточной изученностью необходимой совокупности “знание, умение, навык” специалиста.

При выполнении всех условий полученные определения преобразуются к следующему виду: знание специалиста как целостное целое – это метод системной технологии применения совокупностей “знание, умение, навык” для получения требуемых результатов в триадах “объект, субъект, результат” собственной производственной деятельности на рабочем месте в определенном производстве; знание предприятия как целостное целое – это метод системной технологии применения знаний специалистов для производства требуемых продуктов в триадах “объект,

субъект, продукт” собственной производственной деятельности в среде производства и потребления. Знание предприятия – это также и метод системной технологии объединения знаний своих специалистов.

Применение данных определений знания специалиста и предприятия позволяет осуществить конструирование целостной системы производства и потребления знания предприятия как триады “объект, субъект, результат” рынка производства и потребления знания. В каждой составляющей данной триады осуществляются присущие им технологии как совокупности способов и средств изменения свойств, формы, состояния предмета труда.

Взаимодействие специалиста и знания на рынке знания предприятия. Для повышения результативности системы управления знанием предприятия необходима целостность во взаимодействии специалиста с поставляемым ему знанием. Это взаимодействие – ключевая часть взаимодействия информационного и человеческого потенциалов предприятия. Целостность взаимодействия специалиста и поставляемого ему знания особенно важна для системы регулирования предложения знания и спроса на знание среди специалистов и подразделений предприятия на внутреннем рынке знания предприятия.

Структуру модели целостного взаимодействия специалиста и поставляемого ему знания рассмотрим с двух позиций: требования к специалисту как потребителю продукции технологий производства знаний (целостность специалиста по отношению к знанию); требования специалиста к знанию как продукции, предлагаемой специалисту производством знаний (целостность знания по отношению к специалисту).

Используем в качестве основы модель взаимодействия специалиста и информационного производства [3], в общем случае соответствующую приведенному выше общему принципу мышления и практики специалиста.

Первое требование к специалисту – “профессиональная грамотность”: подготовить формальную постановку конкретной профессиональной проблемы, цели, задачи для применения знания. Второе требование к специалисту – “математическая грамотность”: разработать модели

и методы (в первую очередь, математические) применения полученного знания для решения конкретных профессиональных проблем, целей, задач. Третье требование к специалисту – “компьютерная грамотность”: применить современные и будущие возможности компьютерных технологий производства и потребления знаний в решении оперативных, текущих и перспективных профессиональных задач. В виде аббревиатуры эти понятия объединены под названием “ПМК-грамотность”.

С другой стороны, основные требования, которые со стороны специалиста-потребителя знания предъявляются к знанию, можно объединить понятием “доступность”, “понятность” для него продуктов и средств производства знания. Это требование “физическая доступность”, то есть возможность в любое время воспользоваться нужными знаниями. Далее, это требование “понимание человека”, то есть понимание продуктами и средствами системы производства знания особенностей человеческого языка и психологии общения с человеком (производство знания должно “подстраиваться под человека”, препятствовать, например, возникновению стрессовых ситуаций). Третье требование “интеллектуальная доступность”, то есть изучаемость, понятность для потребителя, желательно, без посторонней помощи, самих продуктов и средств производства знания, например, какой-то конкретной модели экономического процесса. Для удовлетворения последнего требования в комплект поставки своих продуктов производство знаний должно придавать соответствующие справочные и обучающие системы.

Эти три требования общества к производству знаний объединены в системной технологии в виде аббревиатуры “ФПИ-доступность”: физическая доступность, понимание потребителя и изучаемость продуктов производства знания. Совокупность “ПМК-грамотность” и “ФПИ-доступность” в сочетании с принципом органичности пополнения знаний специалиста представляют собой основу целостного взаимодействия специалиста и поставляемого ему знания. Если условия “ПМК-грамотность” и “ФПИ-доступность” в сочетании с принципом органичности соблюдаются, то информация-сведение

о знании потребляется специалистом предприятия и эффективно преобразуется им в собственное знание, соответствующее предложенной здесь общей целостной и целой модели, направленное на решение задач производства конкретного результата.

Полученная целостная модель знания специалиста для “рынка знаний” предприятия может использоваться и для создания целостных моделей знания и технологий производства и потребления знания на “рынке знаний” отрасли, общественно-го производства, общества в целом.

Полученные результаты дополняют известные представления об управлении знанием, что позволяет “достраивать” существующие системы управления знаниями до целостных и целых систем.

Литература

1. Берг А.И. Вопросы кибернетики / Под ред. Р.М. Сулова и А.П. Реутова. М., 1980. С. 3.

2. Телемтаев М.М. Исследование аналитической модели организационно-технических систем (системная технология) // Вопросы кибернетики / Под ред. Р.М. Сулова и А.П. Реутова. М., 1980. С. 124 – 136.

3. Телемтаев М.М. Организация больших систем информатики. Алма-Ата, 1989.

4. Телемтаев М.М. Целостный метод системной технологии и системная экология. Алматы, 1996.

5. Телемтаев М.М. Системная технология (системная философия деятельности). Алматы, 1999.

6. Телемтаев М.М. Государственное системное управление (системная философия государственной деятельности). Алматы, 2002.

7. Телемтаев М.М. Целостный инженеринг. М., 2005.

8. Телемтаев М.М. Системная технология и управление знаниями: Доклад на семинаре факультета информатики РЭА им. Г.В. Плеханова. Москва, 2008 / <http://www.system technology.ru/>

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИНАНСИРОВАНИЕМ ДОЛГОСРОЧНЫХ МАРКЕТИНГОВЫХ ПЛАНОВ

Газязян А.А.

Ключевым элементом маркетинговой политики фирмы является долгосрочный маркетинговый план. В нем сводятся воедино все подходы и инструменты, вся информация, выбирается стратегия и тактика, предусматривается конкретный пошаговый план действий. Хороший маркетинговый план предусматривает благоприятные и неблагоприятные обстоятельства, а также способы их коррекции. Вся информация, собранная в рамках маркетинговых исследований, и оценка текущей ситуации совмещаются с целями и планами компании на рынке, с предложениями новых товаров и услуг, попыток продвижения новых торговых марок и брендов. Маркетинговый план во многом определяет жизнь организации на ближайшую и отдаленную перспективу.

По своей сути маркетинговый план является планом взаимоотношений с потре-

бителями на средне- и долгосрочную перспективу. Необходимость планирования отношений с потребителями может быть обусловлена по крайней мере двумя основными причинами. Первая причина – проблемы, возникшие у организации в отношениях с клиентами. В этом случае планирование начинается с анализа существа проблемы и разворачивается как процесс ее решения. Вторая причина – естественный рост или изменение потребностей организации. В этом случае планирование начинается с осознания новых намерений организации и разворачивается как процесс уточнения целей и перестройки деятельности организации.

Анализ и формулировка проблем оказывают решающее влияние на окончательный маркетинговый план, поскольку от четкого представления о том, какие вопросы необходимо решить, зависят даль-

нейшие действия по составлению плана и по его реализации. Таким образом, необходимый этап, на котором эти вопросы формулируются. Например, фирма теряет позиции на рынке потому, что клиенты не удовлетворены ее услугами. Причина может быть не в маркетинге, а в плохой коммуникации внутри организации и вместо того, чтобы тратить деньги на разъяснительную рекламу, возможно, необходимо улучшить коммуникацию с персоналом организации. На основе анализа проблем выделяются одна или несколько маркетинговых целей, например, увеличить оборот за счет продажи большего числа единиц товара.

Для реализации поставленных маркетинговых целей должен быть сформирован формальный маркетинговый план, основное назначение которого состоит в том, чтобы проинформировать о направлениях деятельности тех, кому придется его реализовывать. Из его содержания будущие исполнители плана должны понять, что необходимо сделать, какими силами и средствами, – в какие сроки, как будет измеряться результат, сколько ресурсов понадобится.

Для того, чтобы планы были действенными, нужно убедиться, что они относятся к насущным проблемам, практичны и достижимы, содержат цели и стратегии, являются гибкими и предусматривают адаптацию к изменениям; доступны и понятны тем, кто будет осуществлять предусмотренные планом действия; определяют роль тех, кто должен их выполнять; содержат указания на пункты, где нужно измерять прогресс в выполнении и критерии для выполнения таких измерений.

В общем случае процесс составления маркетингового плана включает в себя следующие взаимосвязанные этапы (см. рис. 1):

1. Формулировка миссии – определение общего направления деятельности организации.

2. Описание и четкая формулировка текущих целей.

3. Сбор информации с последующим проведением SWOT-анализа для определения сильных и слабых сторон, возможностей и угроз для организации.

4. Переопределение маркетинговых целей на основе результатов проведенного анализа.

5. Разработка и критический анализ стратегий, которые могут быть использованы для достижения поставленных целей.

6. Выбор оптимальной стратегии, следуя которой можно наиболее эффективно использовать ресурсы организации для достижения сформулированных целей.

7. Составление детализированных планов действий для реализации выбранной стратегии, включающих в себя механизмы управления и контроля их эффективности.

Оценку текущей ситуации обычно рекомендуется начинать с формулирования миссии организации и описания ее текущих целей. Миссия организации определяет смысл всей ее деятельности. По существу, это заявление о намерениях организации, подводящее основу под ее дальнейшую деятельность.

Кроме того, нужно определить существующие на данный момент цели. Такие цели непременно существуют, хотя часто в неявной форме и не доведены до сведения всех членов организации. Описание существующих целей полезно для осуществления анализа на следующих этапах планирования.

Далее, должен быть произведен сбор и анализ информации об окружающей среде. Окружение, на которое можно оказывать наиболее сильное влияние и управлять им – это внутреннее окружение, то есть деятельность самой организации. Внешнее окружение организации находится за ее пределами. В свою очередь, внешнее окружение организации можно разделить на “ближнее” и “дальнее”.

Ближнее (внешнее) окружение составляет ту его часть, на которую организация может оказать определенное влияние, но контролировать ее почти невозможно. Необходимо понять эту часть окружения, чтобы получить преимущество в конкуренции путем использования сильных сторон организации, с учетом ее слабых сторон и слабых сторон конкурентов. При оценке ближнего внешнего окружения, прежде всего, необходимо выявить, кто является потребителем продукции и услуг организации, основные характеристики взаимоотношений с клиентами, определить отношение клиентов к организации; выявить, насколько хорошо качественно-ценовые характеристики поставляемых товаров и

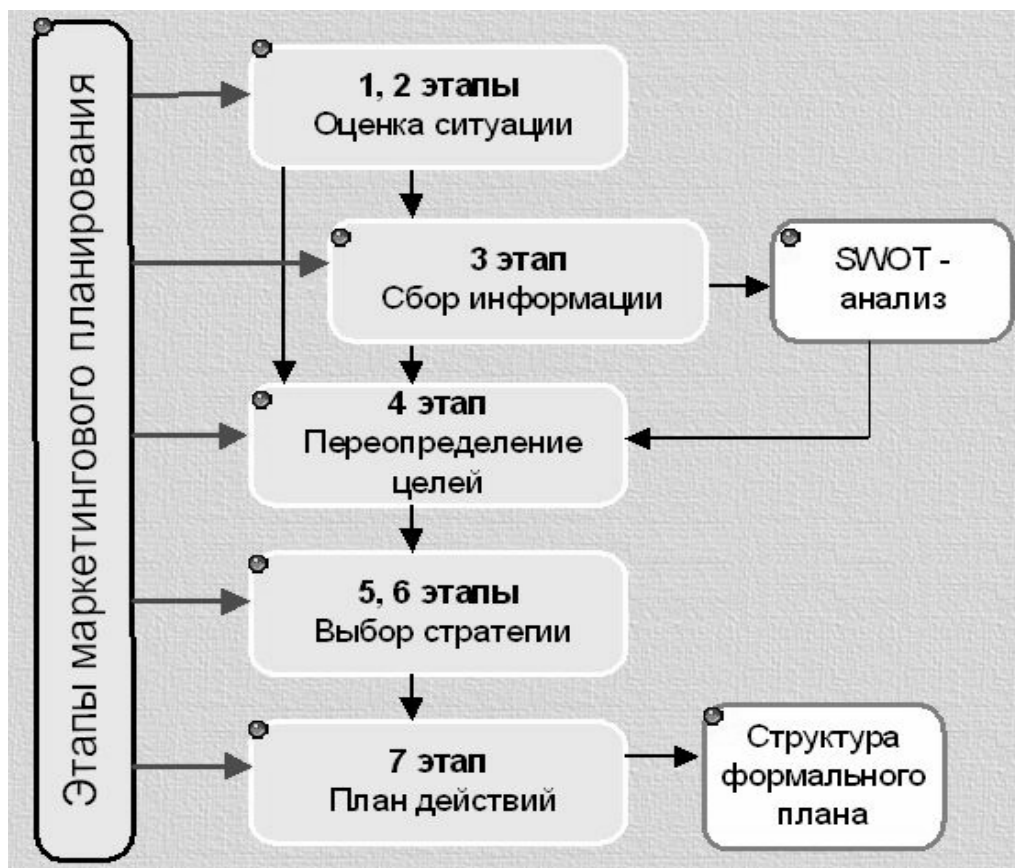


Рис. 1. Этапы маркетингового планирования

услуг соответствуют запросам, нуждам и возможностям потребителей; выявить особенности продвижения товаров и услуг организации; составить четкое представление о том, что происходит во внешнем окружении; оценить конкурентов и способы поведения организации в конкурентной среде.

СТЭП-факторы (социальные, технологические, экономические и политические) представляют собой ту часть “дальнего” окружения, на которую менеджеры способны оказать очень малое влияние. Однако эти факторы могут сильно влиять на показатели деятельности организации. Необходимо понять эту часть окружения, чтобы поставить свою организацию в наилучшее положение для извлечения выгоды из благоприятной ситуации и для противодействия множеству неблагоприятных факторов.

После сбора и систематизации информации об организации и окружающей среде должен быть проведен SWOT-анализ, основное назначение которого состоит в изучении сильных и слабых сторон в деятельности организации с целью приспособления их к изменяющимся возможностям и угрозам внешней среды (см. рис. 2).

SWOT-анализ рекомендуется проводить в два этапа. На первом этапе собранные данные распределяются в соответствующие разделы: сильные и слабые стороны, возможности и угрозы. На следующем этапе производится анализ структурированных данных с целью определения направлений изменений в деятельности организации.

Применение SWOT-анализа особенно целесообразно в тех случаях, когда необходимо учитывать большое количество разнородных характеристик, свойств, ас-

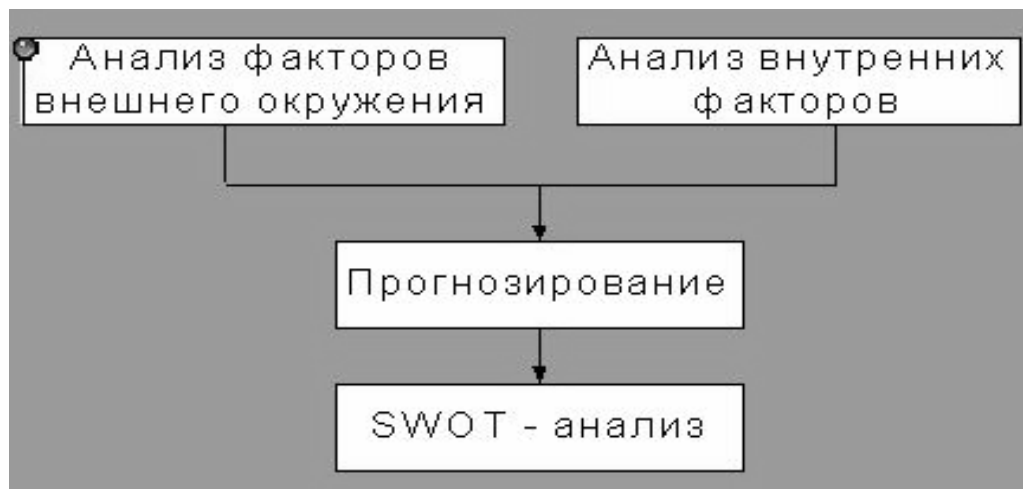


Рис. 2. Анализ информации об окружающей среде

пектов исследуемого объекта (объектов) и приходится рассматривать разные варианты создаваемой стратегии. Например, руководителю предстоит принять решение – брать или не брать кредит для организации (фирмы). С помощью данного метода он сможет быстро и наглядно оценить возможности своей организации и разработать приемлемую стратегию освоения кредита, благодаря тому, что весь этот процесс последовательно разбивается на отдельные этапы.

После проведения анализа собранной информации можно сформулировать реалистичные цели для будущей деятельности организации с учетом ее сильных и слабых сторон, которые могут отличаться от сформулированных ранее текущих целей. Разницу между существующей системой и желаемой системой, между текущим положением дел и желаемым можно сформулировать в виде проблемы. Таким образом, проблема выводится или определяется из результатов проведенного анализа.

Разрыв между целями текущей деятельности и реальными перспективными целями определяет характер и объем действий, которые должны быть предприняты в рамках выбранной стратегии. Цели – это желаемый результат реализации плана, и они должны отвечать SMART-требованиям: быть конкретными (Specific), измеримыми (Measurable), достижимыми (Achievable), насущными (Relevant) и рассчитан-

ными по времени (Timed). Так же они должны быть органически увязаны с единой миссией организации.

На основе уточненных целей организации формулируются стратегии их достижения. В общем случае обычно выделяют три уровня стратегий.

Стратегии первого уровня:

- стратегия совершенствования производства;
- стратегия совершенствования товара;
- стратегия интенсификации коммерческих усилий;
- стратегия собственно маркетинга;
- стратегия социально-этического маркетинга (гармоничное сочетание интересов фирмы с достижением удовлетворенности потребителей в целях благополучия общества в целом).

Стратегии второго уровня:

- стратегии управления товарами;
- стратегии управления ценой;
- стратегии управления каналами распределения товаров;
- стратегии управления “продвижением” товаров.

Стратегии третьего уровня:

- стратегии сегментации;
- стратегии “модернизации товаров”.

На основе выбранных маркетинговых стратегий формируется детальный план действий по их осуществлению. Он должен содержать подробное описание, каким образом выбранная линия действий

будет реализовываться на практике. Предложенные мероприятия должны быть четко определенными и количественно оцениваемыми, должна быть предусмотрена возможность контроля и оценки результатов реализации плана. Различия между целями, стратегиями и планами действий заключены частично в подробностях описания, а частично в широте рассмотрения. Стратегии лучше всего характеризовать как “выбранные направления действий”, в рамках которых составляются и оцениваются планы действий. Если цель – это конечное состояние деятельности, к которому устремляется организация, то стратегия – путь его достижения. Тогда план действий – это совокупность способов осуществления стратегий.

После выполнения всех этапов планирования его результаты должны быть оформлены в виде формального плана.

Реализация любого маркетингового плана требует соответствующего финансирования. В зависимости от выбранного маркетингового плана оно может существенно различаться по источникам, срокам и объемам. Если маркетинговый план направлен на преодоление проблем, возникших у организации в отношениях с клиентами, то оно может быть относительно небольшим и осуществляться из собственных средств или требовать привлечения краткосрочных займов. Однако, если это долгосрочные мероприятия, то могут потребоваться и более значительные займы, привлекаемые на долгосрочной основе. Еще сложнее задача финансирования маркетингового плана, сформированного исходя из целей естественного роста или реструктуризации организации. В этом случае, скорее всего, потребуется долгосрочное финансирование, осуществляемое либо за счет увеличения акционерного капитала, либо за счет займов, привлекаемых на долгосрочной основе, либо путем слияния с другими компаниями, либо как-то еще. В любом случае встает проблема выбора и оптимизации источников финансирования.

Выбор стратегии достижения определенных маркетинговым планом целей также существенно влияет на организацию финансирования, которое может быть неоднородным даже в рамках стратегий одного уровня.

Так, например, стратегии интенсификации коммерческих усилий и маркетинга обычно требуют относительно небольшого финансирования, привлекаемого на краткосрочной основе, в то время как стратегия совершенствования производства может потребовать как относительно небольшого, так и весьма существенного объема финансирования, привлекаемого на средне- и долгосрочной основе.

Стратегии управления товарами и ценой в ряде случаев могут не потребовать дополнительного финансирования вообще и осуществляться исключительно за счет организационных мероприятий. Однако, если стратегия ценообразования направлена на завоевание лидерства на рынке по доле продаж (“ценовая война”), то это может повлечь за собой большие убытки на начальном этапе, что, естественным образом, вызовет потребность в их финансировании. А сколько продлится ценовая война – заранее неизвестно. Поэтому, скорее всего, соответствующее финансирование должно планироваться на длительный период.

Стратегии третьего уровня в большинстве случаев потребуют значительного финансирования, привлекаемого на долгосрочной основе. Поэтому здесь вопросам оптимизации финансирования следует уделить особенно большое внимание.

Маркетинговый план должен рассматриваться как составная часть общего плана развития коммерческой организации. Наряду с ним могут существовать планы производства, закупок, человеческих ресурсов, финансовый план и другие. Все эти отдельные планы должны в совокупности способствовать достижению главной цели организации. Поэтому маркетинговый план необходимо увязать со всеми остальными планами организации. Прежде всего – с финансовым, поскольку реализация требуемых маркетинговым планом действий требует организации их финансирования. Если соответствующие источники финансирования отсутствуют, то план окажется неисполнимым.

Может сложиться и такая ситуация, когда необходимые источники финансирования возможно изыскать, но стоимость их привлечения окажется чрезмерно высокой и полученные в результате осуществления маркетингового плана дополни-

тельные доходы не покроют соответствующих затрат или дадут неприемлемую для собственников организации отдачу на вложенный капитал. С другой стороны, может возникнуть и такая ситуация, когда маркетинговый план не слишком “масштабен” и в соответствии с финансовым планом окажется, что организация недостаточно эффективно используется имеющиеся финансовые ресурсы.

Ядром маркетингового плана организации являются долгосрочные маркетинговые проекты, поскольку все мероприятия маркетингового плана связаны с их осуществлением. Поэтому маркетинговый план организации можно декомпозировать на несколько долгосрочных маркетинговых проектов.

Содержание долгосрочных маркетинговых проектов может быть различным: проекты проектирования и продвижения на рынок новых видов продукции; проекты, направленные на удержание или расширение своей доли рынка; проекты диверсификации деятельности и проникновения

на новые рынки; проекты модернизации производства в целях повышения качества предлагаемой потребителям продукции и снижения затрат на ее изготовление и реализацию и так далее.

Любой такой проект предполагает выполнение серии определенных мероприятий, в конечном итоге направленных на увеличение прибыли компании, но при этом может быть сопряжен с весьма значительными затратами в течение продолжительного периода. Поэтому важно заранее оценить, насколько эффективны окажутся затраты на осуществление проекта, в какие сроки они могут окупиться, какую прибыль принесут в перспективе. Получение такого рода оценок является непременным условием оптимизации управления финансированием маркетингового плана.

Литература

1. Котлер Ф. Основы маркетинга. М., 1991.
2. Фатхутдинов Р.А. Стратегический маркетинг: Учебник. М., 2000.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОДАЖАМИ

Дауров К.М.

Успех функционирования коммерческой организации в решающей степени определяется эффективностью организации сбыта поставляемых ею товаров и оказываемых услуг. Качество сбытовой политики в существенной степени зависит от эффективности использования основных маркетинговых инструментов: рекламы, связей с общественностью, стимулирования продаж и маркетинговых исследований. При их умелом комплексном использовании может быть достигнуто существенное увеличение объемов сбыта.

Однако реализация маркетинговых акций часто требует больших затрат, поэтому оптимизация сбыта должна быть направлена не только на максимальное увеличение его объемов, но и на сокращение сбытовых издержек фирмы. В этой связи

актуальной является задача оптимального распределения финансовых ресурсов между различными средствами коммуникации с покупателями и клиентами.

Одним из основных инструментов оптимизации сбыта является реклама. Планирование рекламной кампании требует определения объектов и субъектов рекламы, ее мотивов; видов рекламных средств и их оптимального соотношения, производства рекламных сообщений, формирования графика рекламных мероприятий, составления сметы расходов на их проведение, сопоставления прогнозной и фактической эффективности рекламных мероприятий.

Важным инструментом повышения эффективности сбыта является личная продажа. Она должна рассматриваться как

непрерывный процесс, включающий этапы определения целевой аудитории, подготовки к контакту с ней, завоевание расположения целевой аудитории, представление товара, преодоление возможных сомнений и возражений; завершение продажи, послепродажные контакты с покупателем.

Наиболее часто применяемыми методами стимулирования сбыта являются торговля в кредит, предоставление бесплатных образцов товара, купоны для покупки товара со скидкой; скидки при покупке определенного количества товара, премии при покупке на определенную сумму, гарантия возврата денег при возврате товара по любым причинам, зачет цены устаревшего товара при покупке нового, проведение лотерей; выдача купонов и сувениров.

Подготовка и проведение мероприятий по стимулированию продаж должно быть приведено в систему, которая предполагает постановку задач стимулирования продаж, определение методов стимулирования, разработку программы стимулирования, реализацию программы стимулирования, оценку результатов стимулирования продаж.

В последние годы отмечается значительный рост числа различных методов стимулирования. Однако этими методами следует пользоваться достаточно осторожно. Если фирма непрерывно стимулирует сбыт, то у потребителей может сложиться впечатление об ухудшении качества товаров. Кроме того, постоянные скидки могут восприниматься как обычное снижение цен, а прежние цены будут считаться высокими. Все это может негативно отражаться на имидже фирмы. И, наконец, следует помнить, что стимулирование сбыта подкрепляет рекламу, личную продажу, но не заменяет их. Поэтому методы стимулирования сбыта должны применяться ограниченное время и очень избирательно.

Эффективным инструментом оптимизации сбыта является электронная торговля в среде Интернет. Ее основными функциями являются реклама, представление товара, проведение покупки, послепродажное обслуживание, налаживание долгосрочных отношений с клиентами путем изучения их предпочтений и вкусов. В идеале электронный бизнес должен интегри-

ровать все стороны деловых отношений, включая продажи, маркетинг, платежи, поиск сотрудников, поддержку клиентов и партнеров средствами Интернет.

Организация торговли и обслуживания через Интернет позволяет существенно снизить затраты на создание и поддержание материальной инфраструктуры. Например, большинство Интернет-магазинов, в том числе крупных, имеющих большие обороты, располагая складами, вовсе не имеют торговых залов, роль которых выполняет Web-сайт.

Благодаря сети Интернет происходит переход от старой, ориентированной на производителя модели бизнеса на новую, нацеленную на потребителя. Именно одновременный выигрыш поставщика и клиента делает электронный бизнес столь привлекательным для многих компаний.

Планирование мероприятий по продвижению товара не может производиться в отрыве от планирования движения товарно-материальных ценностей. Эффективное управление материальными потоками невозможно без применения современных информационных технологий. Благодаря использованию соответствующих программных продуктов становится возможным проводить анализ оборачиваемости товарно-материальных ценностей; минимизировать потери, связанные с их хранением; выявлять наиболее эффективные способы организации поставок; осуществлять рациональное нормирование запасов; эффективно планировать поставки; более эффективно управлять ценообразованием.

Анализ оборачиваемости товарно-материальных ценностей на основе использования современных компьютерных систем во многих случаях позволяет существенно оптимизировать торгово-закупочную деятельность, выявить неликвидные или малорентабельные товары.

В этой связи рекомендуется использование ABC-анализа товаров, позволяющего разделить их на три основные группы в зависимости от приносимой прибыли (выручки, объема продаж). В первую группу (класс А) выделяются товары, приносящие основную часть прибыли (выручки). Сбыт и закупки этих товаров, как правило, требуют наиболее тщательного планирования, постоянного (возможно, даже ежедневного)

учета и контроля, поскольку они являются основными в бизнесе фирмы. Вторую группу (класс В) составляют товары, сбыт которых относительно невелик. Каждый из них приносит пусть и небольшую, но все же значимую часть выручки. Для товаров класса В достаточно обычного, но все же индивидуального планирования и учета. И, наконец, в третью группу (класс С) выделяются малозначимые товары, приносящие незначительную прибыль. В их отношении можно применять упрощенные методы планирования и учета.

Классификацию товаров по степени их влияния на выручку и прибыль предприятия целесообразно дополнить исследованием стабильности продаж различных товаров. Решение этой задачи обеспечивается инструментами проведения XYZ-анализа. Совместное проведение ABC- и XYZ-анализа позволяет выделить те това-

ры, планирование закупок которых должно быть поставлено под особый контроль.

Многие компьютерные системы делают возможным получение информации, необходимой для проведения маркетингового анализа сбыта в разрезе товаров, товарных групп, каналов и направлений реализации. Это позволяет определять наиболее доходные, наиболее прибыльные товары и в соответствии с этим оптимизировать ассортимент и выявлять перспективные каналы сбыта.

Литература

1. Ховард К., Эриашвили Н.Д., Соловьев Б.А., Цыпкин Ю.А. Принципы и технология маркетинга в свободной рыночной системе. М., 1998.

2. Шуремов Е.Л. Информационные технологии финансового планирования и экономического анализа. М., 2003.

СЕМЬЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ЕДИНИЦА СОЦИУМА

Пьянов А.И.

Будучи фундаментальной социальной общностью, семья выполняет важнейшие социальные функции, занимает особое место в жизни человека и общества. Являясь неотъемлемым компонентом его социальной структуры, семья на протяжении всей истории человечества играла важнейшую роль интегратора социальных связей, всей социальной жизни.

Проблема соотношения семьи с обществом, а также взаимосвязи семьи и личности существовала всегда в общественных науках, поэтому постоянно предпринимались попытки научного осмысления социального положения семьи. В социологии с ее специфическим подходом к изучению социального мира через взаимосвязь личного и общественного это осмысление осуществляется сквозь призму семейного посредничества: респонсивность (отзывчивость, восприимчивость) социальной системы к устремлениям личности и, наоборот, личности – к

интересам общества зависит от обоюдного учета ими потребностей семьи как целого. Поэтому исследование семьи как социокультурной целостности и образует специфику социологического подхода к ее изучению.

Семья представляет собой сложное социальное образование и потому весьма многозначное. С одной стороны, понятие социального института раскрывает значение семьи в широкой социальной перспективе, во взаимосвязи с другими социальными институтами и с социальными процессами изменения и развития; с другой стороны – понимание семьи как малой социальной группы сфокусировано на закономерностях становления, функционирования и распада семьи как автономной целостности.

Разграничение особенностей семьи как института и как группы позволяет рассматривать осуществление ею посреднической роли, так сказать, на макро- и микроуровнях анализа. Но это совсем не

означает удвоения предмета исследования – это разные аспекты единого социологического поля исследовательской деятельности.

Наиболее емкое определение семьи в российской социологии принадлежит А.Г. Харчеву. Это определение можно с полным правом назвать классическим. “Семья – это исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. Будучи общественной потребностью, семья выступает как социальный институт” [3, с. 75]. Исходя из определения семьи как общественного механизма воспроизводства человека, в том или ином виде (права, религии, обычаев) узаконенных обществом, А.Г. Харчев показал, как “семья-отношение развивалась в семью-социальную общность” [4, с. 24].

В этом определении необходимо особо подчеркнуть следующие важнейшие моменты: социально-историческую обусловленность семейных отношений и семейной организации; то, что существование семьи как социального института и ее важнейшая специфическая социальная функция являются следствием объективной необходимости, связанной с одной из двух важнейших форм производства и воспроизводства непосредственной жизни.

Итак, семья – это основанная на единой общесемейной деятельности институциональная общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи. Лишь наличие триединства супружество – родительство – родство позволяет говорить о конституировании семьи как таковой в ее строгой форме.

Доминирование одного из названных отношений и его характер (от крайней формы половозрастной зависимости до

соответствующей автономии) могут служить критериями, определяющими исторический этап эволюции моногамной семьи. Согласно этой логике были сконструированы следующие идеальные типы семьи: патриархальный, традиционный, детоцентристский или современный, супружеский или постмодернистский.

Обладая сложной природой социального института и специфической малой социальной группы, семья как социальная подсистема общества выполняет определенные социальные функции. Говоря о функциях семьи в данном контексте, необходимо иметь в виду, что здесь речь идет об общественных результатах жизнедеятельности семьи, которые обнаруживаются на уровне общества, имеют общезначимые исторические последствия и характеризуют особую роль семьи как социального института среди других институтов общества. Важно подчеркнуть, что это функции общества, как бы закреплены за специализированными на их выполнении социальными институтами, и поэтому у каждого из институтов есть функции, определяющие уникальность, профиль данного института, и функции, которые сопровождают действие основных. Однако необходимость различать среди них те особые, которые позволяют отличать семью от других институтов, привела к выделению специфических и неспецифических функций семьи [1].

Специфические функции семьи вытекают из институциональной сущности семьи и отражают ее особенность как социального явления, тогда как неспецифические функции – это те, к выполнению которых семья оказалась принужденной или приспособленной в определенных исторических обстоятельствах. Таким образом, специфические функции семьи, к которым относятся рождение (репродуктивная функция), содержание (экзистенциальная функция) и функция социализации будущих поколений, остаются при всех изменениях общества, хотя характер связи между семьей и обществом может изменяться в ходе истории. Поскольку человеческое общество всегда нуждается в воспроизводстве населения, постольку “всегда” остается социальной формой ор-

ганизации рождения и социализации детей, причем в такой своеобразной форме, когда реализация этих общественно-значимых функций происходит при личной мотивированности индивидов к семейному образу жизни – без всякого внешнего принуждения и давления.

Наличие личных потребностей в семье и детей, личных желаний и влечений к браку и семье – очень важное обстоятельство, показывающее, что существование семьи и общества возможно только потому, что миллионы людей испытывают потребность в семейном образе жизни и потребность в детях, и лишь благодаря этому происходит воспроизводство населения.

Если представить себе иные формы социальной организации воспроизводства населения, основанные на принуждении, не на личных мотивах людей, то эти формы уже не могут считаться семьей в привычном социокультурном смысле, соответствующим всем известным из истории типам семей.

С другой стороны, использование современных инновационных биотехнологий зачатия вне материнского организма, возможно, будет означать устранение семьи как исторически сложившейся личностной и даже интимной формы удовлетворения социальной потребности в воспроизводстве населения. Это характеризует потенциальную возможность такого изменения общественной жизни, когда социальная необходимость в воспроизводстве населения приходит в противоречие со свободой выбора личностью любых форм социального поведения. Насколько реалистична подобная парадоксальная перспектива, на это как раз и должна ответить социология семьи.

В принципе, возможно, такое катастрофическое изменение социума, при котором социально приемлемыми могут оказаться насильственные меры принуждения людей к тем видам социального поведения личности, которые противоречат личным влечениям. Вероятность подобного исхода определяется тем, что исторически убывает потребность семьи в многодетности. Будущее семьи, гармонично соединившей личную потребность супругов в детях и обезличенную потребность социума в работниках, зависит от способ-

ности социальной системы сохранить семью как социальный институт вместе с личностной вовлеченностью супругов в реализацию ее специфических функций [2].

Все сказанное позволяет нам сформулировать некоторые важные, на наш взгляд, концептуальные положения, касающиеся семьи как социокультурной целостности, являющей ее в качестве интегративной единицы социума.

Семья как уникальное социокультурное явление представляет собой результат и итог развития всей человеческой культуры и цивилизации, всего общественно-исторического и нравственного опыта человечества. Это связано с тем, что общественное производство есть органическое единство двух видов производства: производство средств к жизни и производство самого человека (продолжение рода, осуществляемое в семье). В принципе, семья – это единственная социальная система, увеличивающаяся, разрастающаяся не за счет приема новых членов извне, а благодаря рождению детей. Репродуктивная функция – это важнейшая социальная функция семьи как института, обуславливающая саму общественно-историческую необходимость в ней: воспроизводство человека в единстве природного и общественного аспектов данного процесса, его количественных и качественных показателей.

Семья есть отношение, через которое и благодаря которому осуществляется общественный механизм воспроизводства человека. Здесь важно подчеркнуть, что только семья одновременно удовлетворяет потребности общества и индивида. Первого – в носителях социальных ролей, в воспроизводстве его социальной структуры. Второго – в развитии и самоутверждении собственной личности, в отцовстве, материнстве, в особом нравственно-психологическом комфорте и непосредственном общении с близкими, личном счастье. Следовательно, если общество на основе производственной деятельности воспроизводит отношения, которые носят наиндивидуальный характер, то семья, напротив, воспроизводит такой тип отношений, сердцевиной которых является межличностный, межиндивидуальный характер взаимоотношений ее членов. Общественные отноше-

ния в семье выступают в особых психологизированных формах. Оба вида отношений взаимодополняют друг друга, причем одна сторона единства способствует развитию другой. В этом диалектическом единстве определяющее значение принадлежит обществу. Однако только органическое единство и взаимосвязь двух социальных систем – общества и семьи – обеспечивает поступательное развитие человеческой цивилизации.

Семья обладает относительной самостоятельностью из-за специфики выполняемых ею функций, то есть своей неоднозначностью в качестве автономной социальной системы. Институциональная природа семьи обусловлена внешними по отношению к семье потребностями и интересами общества. Именно специфика осуществляемых семьей функций по отношению к обществу и к личности позволяет говорить об автономии семьи. С помощью варьирования отдельных признаков, функциональных ролевых отношений между членами, семья изменяется, приспосабливаясь к конкретной исторической ситуации, в которую вплетена жизнь людей.

Будучи автономной, в рамках системы общества лишь относительно, семья, тем не менее, вплетена в ткань социально-экономических и социокультурных отношений, в сеть социальных взаимодействий, которые, функционируя, обновляются и изменяются в каждую данную эпоху и влияют на изменение содержания и характер проявления функций семьи.

Семья и общество в определенной степени – единое образование, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых частей. И как часть целого семья находится либо в состоянии интеграции, либо дезинтеграции с другими звеньями социальной структуры. Будучи структурообразующей подсистемой общества, семья изменяется вместе с обществом. Относительная обособленность ее как социальной подсистемы вовсе не означает ее отдаленности от социальных изменений, особенно если эти изменения могут продуцироваться самой семьей как социальным институтом наряду с другими социальными институтами общества.

Семья как социальная система действительно видоизменяется как под непо-

средственным влиянием социально-экономических факторов (смены способа производства), так и под опосредованным влиянием тех или иных культурно-идеологических новообразований, оказывавших позитивное или негативное воздействие на изменение потребностей, функций, традиций, норм, ценностей и образа жизни семьи.

Анализ институциональной и групповой природы семьи и ее неоднозначности в качестве автономной социальной системы, трансформации ее функционирования, на наш взгляд, дает возможность понять, как общество балансирует между двумя социальными крайностями: тенденцией общества к тоталитаризму и тенденцией личности к индивидуализму. Противоречия между ними стали основным содержанием современной эпохи. Кризисные явления в функционировании семьи как социального института вызывают двойную нереспонсивность – общества и личности. Не откликаясь на нужды семьи как социокультурной целостности, общество и личность остаются один на один с их взаимоисключающими тенденциями, то есть оказываются лишеными своей амортизационной опоры. Социальная реальность изначально устроена так, что именно семья может противостоять обеим тенденциям. Поэтому в укреплении семьи обоюдно заинтересованы и личность, и общество.

Изучение сложной социокультурной природы семьи, ее места и роли во всем жизненном цикле человека и общества позволяет утверждать: семья была и остается важнейшей интегративной единицей социума и в этом смысле – уникальной общечеловеческой ценностью.

Литература

1. Антонов А.И. Семья как институт среди других социальных институтов // Семья на пороге третьего тысячелетия. М., 1995.
2. Голод С.И. Будущее семьи: каково оно? (Социально-нравственные аспекты). М., 1990.
3. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М., 1979.
4. Харчев А.Г. Исследования семьи на пороге нового этапа // Социологические исследования. 1986. № 3.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Бородулин А.Н.

Совершенствование методологии экономического анализа, в настоящее время все больше определяется достижениями в области математики и техники в сфере компьютерной обработки информации. Между тем, наиболее сложной и ответственной ступенью аналитического исследования остается научно обоснованная группировка экономических факторов, без которой нельзя создавать модели, адекватные реальной действительности. Ценность измерений, математических и компьютерных расчетов определяется возможностью сочетания качественной и количественной характеристик объекта анализа, что в конечном итоге способствует более четкому представлению о деятельности хозяйствующих субъектов и ее конечных результатах [1].

Развитие современных инструментальных средств экономического анализа в этой связи вполне оправданно происходит за счет роста сложности математического аппарата и увеличения информационной базы исследований. Однако в условиях неопределенности, неполноты и нечеткости знаний задача многократно усложняется. Важнейшими условиями работоспособности и эффективности современных информационных систем для решения задач экономического становятся следующие характеристики:

- информационная поддержка многовариантных процессов принятия решения;
- обработка неполной и нечеткой информации;
- возможности самообучения, то есть генерация новых знаний, их хранение и обработка;
- наличие развитых средств объяснения процесса получения решений и оценки последствий их принятия.

Принятие управленческих решений относительно действий в той или иной ситуации любых хозяйствующих субъектов осуществляется на основе информационных процессов. В общем случае информационный процесс может быть рассмотрен в трех аспектах [2]:

- синтаксический аспект – предполагает отображение объективной реальности в некоторой среде или определенном языке;
- семантический аспект – определяет понимание и интерпретацию данных на основе знаний субъекта, которые отражают зависимости, закономерности взаимодействия объектов;
- прагматический аспект – предусматривает оценку полезности полученного нового знания субъекта в соответствии с целевой установкой для принятия решения.

В свою очередь любая информационная система обеспечивает ввод данных, хранение, обработку информации и вывод результатов. Представляемая в ней информация имеет двоякую природу: предметную и проблемную. Предметная информация представляет известные сведения об объектах отражаемой реальности и накапливается в базе данных. Проблемная информация отражает зависимости и отношения между объектами, которые позволяют интерпретировать существующие данные или извлекать из них новую информацию. Проблемная информация представляется либо в алгоритмической форме, либо в декларативной форме в виде базы знаний. В таком контексте термин “информация” часто заменяется более уместным – “знания”.

Информационные процессы с помощью компьютерной информационной системы сводится к адекватному соединению предметных и проблемных знаний, что в раз-

личных информационных системах осуществляется по-разному. В системах, основанных на базе данных, происходит отделение предметных и проблемных знаний. Первые организуются в виде самой базы данных, вторые – в виде алгоритмов и соответствующих программ. В качестве посредника при этом выступает специальная программа – система управления базой данных. Концепция независимости программ от данных позволяет повысить гибкость информационных систем по выполнению информационных запросов, но пользователь должен знать структуру базы данных и алгоритм решения задачи [2]. В общем случае, недостатками традиционных инструментальных средств анализа, являются слабая адаптивность к изменениям в предметной области и невозможность решения плохо формализуемых задач.

Различные методы экономического анализа обеспечивают проведение определенных этапов исследования: наблюдение за формированием, изменением и развитием субъекта хозяйствования; систематизацию, группировку и сравнение изучаемых явлений; детализацию изучаемых процессов и явлений; описание механизма формирования изучаемых объектов. Традиционно в системе экономического анализа при классификации по используемым приемам обработки информации выделяют три группы методов: базовые статистические (или общенаучные), экономико-математические, эвристические.

Первые оперируют относительно простым математическим аппаратом и носят универсальный общесистемный характер и включают методы сравнения, группировки, детализации, элементарные статистические преобразования, балансовые методы, факторный анализ и тому подобное. Экономико-математические методы в своей основе содержат сложные математические модели исследования операций и математической статистики, учитывающие экономических характер анализируемых процессов и систем. Эвристические методы ориентированы на преобразование экспертных и слабоформализованных данных [3].

Базовые, часто называемые также логическими, методы, обладающие высокой универсальностью, предполагают исполь-

зование исходными данными, обладающими полной определенностью. Важно отметить, что именно данная группа методов, образуя основу всей дальнейшей классификации, формирует средства представления аналитической информации. Экономико-математические методы анализа по отношению к неопределенности исходной информации также как и базовые используют либо данные с максимальной степенью определенности либо получают в качестве входных показатели, меру неопределенности которых можно оценить статистическими вычислениями. Иначе говоря, даже если исходные показатели и носят вероятностный неопределенный характер, саму эту вероятность или задающий ее закон можно определить на основании репрезентативных статистических измерений (проведенных простыми базовыми методами первой группы).

Ввиду сложности экономических процессов и невозможности получения достаточных выборок статистических и отчетных данных во многих аналитических процедурах приходится прибегать к эвристическим методам, представляющим третью группу по рассматриваемой классификации. Неопределенность исходной информации здесь становится явной и выражается в задании нечеткости оценок производимых экспертом или группой экспертов. Опуская в данной работе специфику обработки экспертных данных, следует отметить, что все традиционно рассматриваемые в системе экономического анализа эвристические методы исходят из независимости эксперта от анализируемого процесса или объекта. Задача устранения нечеткости предоставляемой экспертной информации зачастую сводится к статистическим методикам свертки полученных данных.

Важно отметить, что в настоящее время, в дополнение к традиционным экспертным и морфологическим методикам анализа, энергично развивается широкий класс интеллектуальных информационных систем. Основная сфера применения таких систем – это задачи, которые не могут быть заданы полностью в строго формализованном виде, при этом:

- исходные данные и знания о предметной области обладают неоднозначностью, ошибочностью и противоречивостью;

- цели не могут быть выражены в терминах точно определенной целевой функции;
- алгоритмическое решение задач либо отсутствует, либо его нельзя использовать по причине большой размерности пространства решения и ограниченности вычислительных ресурсов.

В целом, интеллектуальные информационные системы ориентированы на решение широкого круга задач экономического анализа, и могут быть разделены на два класса [2]:

- системы, воспроизводящие осознанные мыслительные усилия человека (дедуктивные);
- системы, воспроизводящие неосознанные (подсознательные) мыслительные действия человека (индуктивные).

К первому классу относятся, прежде всего, расчетно-диагностические системы, в основе которых лежит ясное понимание целей принятия решений. Цель, трансформируемая в дерево целей, накладывается на дерево экономических показателей предприятия. В результате получается синтезированное “дерево” – “цель-показатель”, оно способно обеспечить расчет нужных для достижения целей ресурсов и резервов. В случае, если цель принятия решений сформулировать невозможно или нецелесообразно, однако ее можно заменить гипотезой, для создания систем данного класса формулируются правила вывода, которые синтезируются в дерево вывода. Результатом использования системы в таком случае является оценка правдивости заданной пользователем гипотезы.

Ко второму классу, главным образом, относятся системы так называемых “мягких” вычислений. Осознанные знания являются лишь небольшой частью от общего объема знаний, которыми оперирует человек в повседневной жизни. Многие действия человек выполняет подсознательно и неосознанно. В данном случае классические модели бесполезны, так как предполагают наличие четко сформулированных правил. В основе построения систем индуктивного характера лежат эволюционные вычисления и нейросетевые технологии. Методы эволюционных вычислений доказали свою эффективность как при решении трудноформализуемых задач искусственного интеллекта (распознавание

образов, кластеризация, ассоциативный поиск), так и при решении трудоемких задач оптимизации, аппроксимации, интеллектуальной обработки данных.

К преимуществам эволюционных вычислений относятся адаптивность, способность к обучению, параллелизм, возможность построения гибридных интеллектуальных систем на основе комбинирования с парадигмами искусственных нейронных сетей и нечеткой логики. Искусственная нейронная сеть предназначена, главным образом, для того, чтобы на основе анализа большого объема информации, отражающей частные случаи какого-либо явления, выявить общие закономерности, которые в свою очередь могут быть использованы для распознавания новых частных случаев.

Следующий важный аспект развития методологии экономического анализа заключается в рассмотрении его объектов-хозяйствующих субъектов как активных систем. Эти системы, их подсистемы и элементы имеют целеустремленные состояния и осуществляют в соответствии с ними финансово-хозяйственную деятельность, проявляют волю при выборе задач и средств их выполнения. В качестве источника эвристической информации, имеющей высокую долю неопределенности, обусловленную неточностью или нечеткостью экспертных знаний, часто могут выступать лица, непосредственно задействованные в системе управления анализируемым экономическим объектом. Как правило, именно они являются единственными носителями специфической экономической информации, необходимой в системе анализа, и получить такую информацию из внешних независимых и незаинтересованных источников невозможно или экономически не рентабельно.

Сущность экономического анализа, в свою очередь, заключается в информационно-аналитическом обеспечении оптимальных управленческих решений [4]. Таким образом, экономический анализ, с одной стороны представляет информационное управление, изменяющее информацию, которую участники активных систем (хозяйствующих субъектов) используют при принятии решений, с другой стороны – это согласованная (как минимум с лицом, принимающим управленческие решения)

оптимизация информационного содержания управленческих решений [5].

Если в приведенную выше классификацию методов экономического анализа добавить фактор неопределенности исходной информации и учета активного поведения агентов, задействованных в системе управления и самого анализа, то можно несколько иначе интерпретировать существующую систему методов. Под исходной информацией в данном случае следует понимать совокупность экономических показателей, получаемых из различных источников, используемых в соответствующей группе методов анализа.

Экономический анализ всегда направлен на организацию и на оптимизацию совместной финансово-хозяйственной деятельности путем решения важнейших стоявших перед ним задач. В этом смысле экономический анализ раскрывает интерактивную экономическую сторону совместной финансово-хозяйственной деятельности, то есть является интерактивным.

В таком случае можно обозначить четвертую группу методов экономического анализа, учитывающую максимальную неопределенность исходных данных, выраженную не только нечеткостью эвристических знаний, но и целеустремленными установками источниками этих знаний. В основе таких методов должны находиться задачи согласования интересов агентов активной экономической системы (хозяйствующего субъекта). В противном случае, если результаты экономического анализа не будут соответствовать стремлениям агентов, их знаниям, их пониманию результатов экономического анализа, агенты будут или скрывать, или искажать аналитическую информацию. Учитывая необходимость согласования интересов агентов и активной системы в процессе совместной аналитической деятельности, определим вышеназванные методы как интерактивные методы экономического анализа.

На основе анализа проблемы согласования в активных системах по оптимизации деятельности хозяйствующих субъектов, основных свойств системы экономических отношений, применения современных информационных технологий можно определить основные направления интерактивного экономического анализа:

1. Создание альянса экономического анализа в виде коалиции согласования решений.

2. Постановка задач интерактивного экономического анализа как задач оптимизации на множестве согласованных управленческих решений.

3. Организация анализа согласованных управленческих решений в виде человеко-машинного процесса, позволяющего получить одновременно для всех членов созданной коалиции решение задач оптимизации.

4. Применение несиловых методов остановки человеко-машинного процесса анализа с целью получения приемлемого результата за конечное количество шагов.

5. Обеспечение устойчивости полученных в процессе анализа управленческих решений их согласованных или оптимальных согласованных значений на основе применения повторений игры (форма функционирования активной экономической системы на языке теории игр) и применения коллективной стратегии коалиции, использующей несиловые методы стимулирования.

6. Создание и применение экономических информационных систем анализа, согласования и согласованной оптимизации.

Назовем основные принципы создания и применения экономических информационных систем данного класса:

- принцип активной экономической среды (рассмотрение хозяйствующего субъекта как активной системы);

- принцип коалиции (согласование и поддержка разработок со стороны основных движущих сил экономической системы);

- принцип согласованной оптимизации в активной экономической системе на множестве согласованных решений (применение методов коллективного принятия решений, в том числе, для многокритериальных задач);

- принцип моделирования (интеграция на базе средств моделирования: алгоритмического подхода, структурного проектирования, игрового имитационного моделирования);

- принцип гибкости (широкий набор интерфейсов для всех аппаратно-программных средств, особенно – для современных коммуникационных технологий);

- принцип применения (процессы согласования и оптимизации обеспечивают и придают заданные свойства экономическим информационным системам во всех сферах деятельности экономических систем);

- принцип внедрения (использование игрового имитационного моделирования в упрощенной форме активной экономической среды);

- принцип построения и оценки пользовательского интерфейса (обеспечение процессов сопоставления и анализа информации о вариантах и результатах решения, определения направлений в пространстве экономических показателей, выбора шагов движения в пространстве решений, остановки процессов).

Указанные принципы не противоречат принципам и методам построения информационных систем и применяемым нормативным документам, а дополняют и расширяют их из необходимости учета особенностей экономической деятельности и

более эффективного применения информационных технологий в системе экономического анализа.

Литература

1. Барнгольц С.Б., Мельник М.В. Методология экономического анализа деятельности хозяйствующего субъекта. М., 2003.

2. Семенов Н.А. Интеллектуальные информационные системы. Тверь, 2004.

3. Баканов М.И., Мельник М.В., Шеремет А.Д. Теория экономического анализа. М., 2004.

4. Бурков В.Н., Кузнецов В.Н., Мельник М.В. Интерактивный экономический анализ / Теория активных систем: Труды международной научно-практической конференции. М., 2006. С. 97 – 102.

5. Новиков Д.А., Чхарташвили А.Г. Активный прогноз. М., 2002.

6. Кузнецов В.Н. Согласование и оптимизация в иерархических системах с активными элементами. М., 1996.

УВАЖАЕМЫЕ БУДУЩИЕ КАНДИДАТЫ И ДОКТОРА НАУК, ЖДЕМ ВАШИ МАТЕРИАЛЫ

- Все тексты (статья и сопутствующие материалы) присылаются в редакцию только по электронной почте (форматирование: А4, все поля – 2 см, шрифт Times New Roman, кегль 14, набор через 1,5 интервала).
- Минимальный объем материала (включая список литературы) для аспирантов и соискателей степени кандидата наук – 4 страницы, для докторантов – 6 страниц.
- Адрес электронной почты редакции: ***kutlar@mail.ru***
- Информацию об условиях публикации и решении о включении материала в номер авторам необходимо уточнять по телефону редакции ***8 (495) 964-88-09***.
- **Новые требования**, учитывающие основные положения “Информационного сообщения о порядке формирования Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций...” № 45.1-132 от 14.10.2008 г., смотрите на с. 205. →

Адрес редакции журнала
“Вестник Университета Российской академии образования”
107564, Москва, Краснобогатырская ул., 10

АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА / SUMMARIES AND KEY WORDS

УДК 1

Философия / Philosophy

Гурьевская Л.А. Джеймс Битти: свобода и разум

В эпоху Просвещения здравый смысл и свобода стали приоритетным объектом философского анализа “шотландской школы”. В статье предпринята попытка эксплицировать специфику свободы, необходимости и разума в творчестве Джеймса Битти. Проблема свободы соотносится с разумом и волей. Все человеческие поступки, добровольные или по принуждению, должны руководствоваться мотивами. Битти приводит ключевые аргументы, которые служат доказательством того, что свобода воли тесно связана с естественным осознанием моральной ответственности.

Ключевые слова: свобода, доктрина необходимости, моральная ответственность, разум, здравый смысл.

Guryevskaya L.A. James Beattie: freedom and reason

In the era of Enlightenment common sense and freedom have become the priority object of Scottish school philosophical analysis. The article is attempted to explicit the specific character of freedom, doctrine of necessity, and mind in James Beattie's works. Philosopher's thinking about freedom is correlated with reason and will. All human actions, voluntary or necessary, must be guided by motives. Beattie gives key arguments which prove that free will is closely connected with natural consciousness of moral responsibility.

Key words: liberty, doctrine of necessity, moral responsibility, reason, common sense *Freedom and Reason.*

Божко Н.Ю. Теория Жана Пиаже как шаг от биоэпистемологии к радикальному конструктивизму

Рассматриваются вопросы о природе познания, о биологической подоплеке познания как модератора процесса. Проанализированы положения теории генетической эпистемологии Жана Пиаже, являющейся переходной формой от биоэпистемологии к современным идеям конструктивизма. Особое внимание уделено синтезу биологической сущности процесса познания и конструирования мысли.

Ключевые слова: биоэпистемология, радикальный конструктивизм, генетическая эпистемология, процесс познания, априори, саморегуляция.

Bozhko N.Yu. The theory of Jean Piaget as a step from bioepistemology to radical constructivism

In this article are considered the questions about the nature of cognition, biological basis of cognition – as a moderator of a process. Here were analyzed the positions of the theory of genetic epistemology of Jean Piaget as a transitional form from bioepistemology to modern ideas of constructivism. The main attention is paid to synthesis of biological essence of cognition process and construction of a thought.

Key words: bioepistemology, radical constructivism, genetic epistemology, cognition process, a priori, self-control.

УДК 8

УДК 070

Филология и журналистика / Philology and journalism

Коздринь Я.Р. Метафизика символа лестницы в русской философской прозе 1820 – 1830-х годов

Традиционный для христианской картины мира символ лестницы в эстетико-философской парадигме русского романтизма осмысливается как выражение иерархического принципа в онтологии, эстетике, гносеологии и историософии А.И. Галича, В.Ф. Одоевского, П.Я. Чаадаева и других.

Ключевые слова: символ лестницы, гносеология, эстетика романтизма, историософия.

Kozdrin Ya.R. Metaphysics of the symbol of ladder in Russian philosophic prose of 1820 – 1830 years

This article is devoted to the traditional for Christian worldview symbol of ladder in aesthetic-philosophical paradigm of Russian romantic movement. The symbol of ladder is shown as expression of hierarchism in aesthetic, historical-philosophical and gnosiological aspects of A.I. Galich, V. F. Odoyevsky, P. Ya. Chaadayev and others.

Key words: symbol of ladder, gnosiology, aesthetics, history of philosophy.

Никонова Ж.В. Лингвокогнитивная природа фрейма

В статье уточняется понятие фрейма, обосновывается конвенциональность языкового знака. Фрейм признается уникальной структурой репрезентации опытного когнитивного знания человека, соединяющей область когнитивного и языкового в процессе речевой деятельности. Слоты фрейма, соотносящиеся с компонентами значения определенной вербальной структуры, представляются как смысловой каркас стереотипной (то есть заданной определенным набором компонентов, способным идентифицировать именно ее) ситуации или понятия.

Ключевые слова: фрейм, слоты фрейма, лингвокогнитивная единица.

Nikonova Zh.V. Lingua-cognitive nature of the frame

The article has as its main subject the frame and a general idea of the frame-structure of languages. The author suggests new ideas for the vision of the frame as special structure for categorization of human knowledge and their verbalization. The frame has intermediate position between the cognitive and verbal levels of the language. Conceptual components of the frame identify a fixed referable situation and cover with semantic components of the verbal structure.

Key words: frame, slots of the frame, lingua-cognitive unit.

Алексанова С.А. Зона синкретизма детерминантов фоновой и сопутствующей характеристики

Статья посвящена вопросам определения статуса детерминантов со значением обстановки в системе обстоятельственных детерминантов. Обозначенные синтаксемы признаются синкретичными членами предложения с недискретным обстоятельственно-предикативным значением, занимающими периферию полей детерминантов фоновой и сопутствующей характеристики и создающими зону синкретизма между ними.

Ключевые слова: обстоятельственные детерминанты, зона синкретизма, периферия семантического поля.

Aleksanova S.A. Syncretic zone determinants of the background and accompanying characteristic

This article dedicates to questions of definition of the status of determinants with value of conditions in system of adverbial determinants. Designated determinants have to do with a category of syncretic parts of the sentence with not discrete adverbial-predicative value, occupying periphery of fields of determinants of the background both accompanying characteristic and creating a syncretic zone between them.

Key words: adverbial determinants, syncretic zone, periphery of semantic field.

Максимов А.Н. Способы интродукции объекта предпочтения в высказывании

В данной статье рассматриваются разнообразные текстовые возможности интродукции объекта предпочтения. Особое внимание уделяется окказиональным средствам, не являющимся постоянными операторами предпочтения, но приобретающим данный статус в определенном текстовом окружении.

Ключевые слова: коммуникативный фокус высказывания, спецификативный характер определений, различные типы преференциального дискурса.

Maksimov A.N. The ways to introduce an object of preference in the utterance

This paper is aimed at the study of various linguistic ways of the speaker to introduce an object of preference in his/her utterance. The research is primarily concerned with new and specific occasional means of preference expression, not with the frequently employed ones.

Key words: communicative utterance perspective, specification's nature of definitions, different types of preferential discourse.

Макушева Ж.Н. Мифологемы и символы в политическом нарративе “Президентские выборы в США 2004 года”

Проводится анализ употребления фразеологических единиц, выражающих мифологемы и символы в политическом нарративе. Особое внимание уделяется ценностным характеристикам.

Ключевые слова: мифологемы, символы, политический нарратив, оценка, субъект и объект оценки.

Makusheva Zh.N. Mythological units and symbols in political narration “The 2004 Presidential Election in USA”

The article presents the analysis of phraseological units as one of the means of the language to express mythological units and symbols in political narration. Special attention is paid to value's characters.

Key words: mythological units, symbols, political narration, evaluation, evaluation subject, evaluation object.

Гунина Л.А. Социально-регулятивный концепт “individualism” (“индивидуализм”) в английской лингвокультуре

Исследуется лингвокультурный социально-регулятивный концепт “individualism” в английской лингвокультуре, включающий ценности (высшие ориентиры) и нормы поведения. Рассматривается роль индивидуализма в историческом развитии английского общества. Анализируются понятийная, образная и ценностная стороны концепта “individualism” как этнокультурной ценностной доминанты английской лингвокультуры.

Ключевые слова: социально-регулятивный концепт, индивидуализм, лингвокультура, лингвокультурный, английское общество.

Gunina L.A. Social-regulative concept “individualism” in the English linguaculture

Linguacultural social-regulative concept “individualism” is analyzed in the article. The concept contains moral-ethic values (the highest orientations) and norms of behaviour. The role of individualism in the historic development of the English society is considered. Conceptual, figurative and value aspects of the concept “individualism” as ethnocultural value dominant of the English linguaculture are analyzed.

Key words: social-regulative concept, individualism, linguaculture, linguacultural, English society.

Едличко А.И. Семантическая конгруэнтность интерлексем в сфере переносных значений

Выявляются и анализируются метафорические значения политических интернациональных лексем в русском, немецком и английском языках. Приводятся примеры, иллюстрирующие как универсальные черты, так и национальные особенности в семантике интерлексем. Анализируются различные коннотативные оттенки метафорических значений таких слов.

Ключевые слова: интерлексема, метафорический перенос, стилистическая/оценочная коннотация, семантическая структура слова.

Yedlichko A.I. Semantic similarity of interlexemes' figurative meaning

The article is devoted to the analysis of figurative (metaphorical) meaning of political interlexemes in Russian, German, and English. The given examples illustrate semantic similarity and differences in semantics of international words. This article includes the analysis of meanings' connotations.

Key words: interlexeme, metaphoric transfer of meaning, stylistic/evaluative connotation, semantic structure of word.

Титова О.К. Использование вьетнамских ксенонимов в англоязычной языковой среде

Рассматриваются способы введения вьетнамских ксенонимов в англоязычные тексты о Вьетнаме, ксенонимы-транспланты и кальки (лексические и гибридные). Обращается внимание на возможность полной и краткой номинации вьетнамских ксенонимов в англоязычных текстах.

Ключевые слова: ксеноним, ксеноним-трансплант, внешняя культура, внутренняя культура, языковая единица.

Titova O.K. Vietnamese xenonyms in English language texts

The article touches upon the ways of including Vietnamese xenonyms into English texts about Vietnam: by using transplants or loan-translations (lexical and hybrid). Special attention is paid to complete and shortened naming of culture-loaded objects, which can challenge the identification of Vietnamese xenonyms.

Key words: xenonyms, xenonyms-transplants, foreign language, outer cultures, language units denoting elements.

Бараева О.Г. Репрезентация понятия “конфликт” в лексической системе русского языка

Автор пишет о репрезентации понятия концепта “конфликт” в лексической системе русского языка. При отборе единиц для семантического толкования концепта “конфликт” учитывались национальные особенности русского этноса, внутреннего и внешнего мира человека, а также наиболее типичные житейские ситуации. На основе сопоставительного анализа лексикографических источников автор приходит к выводу, что данный концепт является одним из актуальных понятий в русском языковом сознании и занимает значительно место в языковой картине мира русского народа.

Ключевые слова: концептуализация, лексический уровень, семантическое толкование, концепт “конфликт”, синонимия, языковая картина мира, лексико-семантические группы, лексема, семантическое поле, общелитературная лексика, семантическая парадигма.

Barayeva O.G. The representation of the notion “conflict” in lexical system of the Russian language

In this article the representation of the notion of the concept “conflict” is observed. The national peculiarities of Russian ethnos, exterior and interior human world and the most typical life situations were taken into consideration in selecting the units for the semantic interpretation of the concept “conflict”. On the basis of the comparative analysis of lexico-graphical sources the author comes to a conclusion that the observed concept is one of the actual notions in Russian linguistic consciousness and it takes a significant place in the linguistic picture of the world of Russian nation.

Key words: conceptualization, lexical level, semantical meaning, synonymy, semantic paradigm, linguistic picture of the world, lexico-semantic groups, lexeme, semantic field, general literal lexis, notion “conflict”, synonymy, linguistic picture of the world, lexico-semantic groups, lexeme, semantic field, general literal lexis, semantic paradigm.

Баматгиреева М.В. Концептуализация понятия “общность людей” в терминосистеме номинаций наук об “этносе”

Глобальное восприятие современного изменяющегося мира, тенденций, закономерностей, векторов его развития в непрерывном процессе перестройки мировой композиции способствует формированию новых научных методологических перспектив разработки единого взгляда на систему огромной сложности и масштаба, новых принципов теоретического научного мышления, новых системных комплексов интеграционных наук, нового этнического самосознания языковых общностей.

Ключевые слова: глобальное восприятие, этническое самосознание, терминосистема.

Bamatgireyeva M.V. Conceptualization of the notion “community of people” in the term-system of the ethnic sciences nominations

Global perception of the modern changeable world, tendencies, logics and vectors of its development in the constant process of rearranging the world’s structure pushes up creating new methodological perspectives of working out a unified approach to the system of great complexity and size, new principles of scientific theoretical ideation, new systemic complexes of integration sciences, new ethnic self-consciousness of language communities.

Keywords: Global perception, ethnic self-consciousness, term-system.

Литвинов А.В., Подольская И.А. Содержание переводческой компетенции для студентов гуманитарных факультетов

Авторы исследуют проблему определения содержания и структуры переводческой компетенции у студентов гуманитарных факультетов, использующих иностранный язык

в профессиональной коммуникации, приводят три группы умений в зависимости от этапа и вида переводческой деятельности, описывают технику перевода. Рассмотрены связи представленных групп умений с другими умениями и компетенциями, необходимыми переводчику в сфере профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: переводческая компетенция, студенты филологического, филология, компетентностная модель, преподавание иностранного языка для специальных целей, межкомпетентностные связи, гуманитарные факультеты, профессиональный дискурс, переводческие навыки и умения.

Litvinov A.V., Podolskaya I.A. The essence of translation competence for students majoring in humanities

The article dwells upon determining the essences of translation competence for the students of humanities departments using a foreign language in their professional communication. The authors single out three groups of translation skills which depend on the stage and kind of translation. In addition, the article regards the links of the groups in question with other translation skills a translator needs in professional communication.

Key words: translation competence, non-linguistic students, competency building pattern, Foreign language teaching for specific purposes, inter-competence links, humanities departments, professional discourse, translation skills.

Акопянц А.М. Прагмалингводидактический подход к обучению иноязычной коммуникативной деятельности студентов-лингвистов на материале английских аббревиатур и заимствований

В статье рассматривается новое направление в методике преподавания иностранных языков и культур в отечественной высшей школе, получившее рабочее название "прагмалингводидактика". Предпринята попытка обоснования прагмалингводидактического подхода в обучении иностранных языков в специализированных вузах, рассмотрены основные приемы прагматизации речи студентов-лингвистов в различных регистрах речевого общения, сформулированы прагмалингводидактические требования к учебникам и учебно-методическим пособиям, обоснована методическая целесообразность овладения современными языковыми средствами на базе новых лингводидактических приемов и технологий обучения: упражнений, заданий, коммуникативных задач, тренингов.

Ключевые слова: Прагмалингводидактический подход, прагмалингводидактика, коммуникативная деятельность

Akopyants A.M. The pragmadidactical approach to foreign language communicative activity of students-linguists" (based on English abbreviations and borrowings)

The article is centered round one of the most important aspects of modern methodology: the problem of pragmatic approach to the teaching of foreign languages in Russian High school.

Making accent on the problems of modern methods and techniques of teaching English, the author draws our special attention to the five basic principles of pragmatic lingua didactics, which have conceptual importance.

The author also draws our attention the new conception of methods and techniques of teaching English based on exercises, tasks, communicative problems and project work (training).

Key words: pragmadidactical approach, pragmatic lingua didactics, communicative activity.

Таиров А.Р. Продвижение периодических печатных СМИ на региональных рынках с помощью детской аудитории

Рассматриваются возможности использования газетных публикаций и маркетинговых мероприятий, предназначенных для детей в качестве средства продвижения печатных изданий на региональных рынках СМИ. Автором выявлены закономерности эффективного обращения газеты к детской аудитории, приведены примеры его успешного и неуспешного применения, выведены оптимальные параметры такого обращения, сформулированы рекомендации. Статья подготовлена на основании исследования, проведенного на территории Брянской области.

Ключевые слова: продвижение, периодические печатные СМИ, региональные рынки, детская аудитория

Tairov A.R. Promotion of periodic printed mass-media in the regional market with the help of children's audience

The possibility of using newspaper publication and marketing action, intended for children's, as facility of the promotion of the printed mass-media in the regional market is considered in this article. The author reveals regularities of the efficient newspaper address to children's audience, cites an instance of its successful and non-successful using, draws optimum parameters of such address and formulates the recommendations. Article is prepared on the basis of the research which has been given in territory of Bryansk region.

Key words: promotion, periodic printed mass-media, regional markets, children's audience.

Агафонов Л.С. Корпоративная пресса: определения и функции

Корпоративные СМИ в России и в мире стали заметным явлением в сфере массовых коммуникаций. Автор исследует общие вопросы, связанные с определением корпоративной прессы, ее функциями и принципиальными отличиями от традиционных СМИ.

Ключевые слова: корпоративные СМИ, корпоративная пресса.

Agafonov L.S. Custom publishing: definitions and functions

Custom publishing in Russia and worldwide became an evident type of mass communications. This research describes general aspects related to definitions and functions of custom publishing, differences between custom and "traditional" publishing.

Key words: custom publishing, bespoke publishing.

Аюпова Р.А. Лексикографическое описание функционально-стилистического аспекта фразеологической коннотации (на материале английского, русского и татарского языков)

Функционально-стилистический аспект фразеологической коннотации изучен многими авторитетными учеными (А.В. Кунин, В.П. Жуков, Р. Глэзер, Е.Ф. Арсентьева), несмотря на это существуют проблемы, касающиеся взаимоотношения этого составляющего фразеологической коннотации и значения в целом. Также не систематизированы способы представления функционально-стилистического аспекта коннотации в словаре. По мнению автора, система стилистических помет должна быть единая для многих языков, особенно в наши дни, когда все языки взаимодействуют друг с другом.

Ключевые слова: фразеография, фразеологическая коннотация, функционально-стилистический аспект фразеологического значения, словарная статья, пометы.

Ayupova R.A. Dictionary presentation of functional stylistic aspect of phraseological connotation (on the basis of the English, Russian and Tatar languages)

Although the functional-stylistic aspect of phraseological connotation has been studied by many respectable scholar (A.V. Kulin, V. P. Zhukov, R. Gleser, E.F. Arsenyeva etc.), there still remain debatable questions concerning its relationship with other aspects of phraseological connotation and the meaning in general. Also the ways of this aspect of phraseological meaning presentation in the dictionary should be systematized. The system of labels describing the phraseological style should be unique for many languages, especially nowadays when nearly all languages interact with each other.

Key words: phraseography, phraseological connotation, functional stylistic aspect of phraseological meaning, dictionary entry, labels.

УДК 159.9

Психология / Psychology

Учадзе С.С., Ветров Ю.П. Психологические основания моделирования педагогических систем

Анализируются различные научные подходы к проблеме моделирования системно-деятельностных объектов, в качестве которых рассматриваются педагогические объекты.

Ключевые слова: психологические основания, моделирование педагогических систем, социально мобильная личность, системный подход.

Uchadze S.S., Vetrov Yu.P. Psychological grounds of modelling pedagogical systems

Different scientific approaches to the problem of modelling system- and activity-defined objects are analyzed. In given article pedagogical objects are considered in this context.

Key words: psychological grounds, modelling pedagogical systems, socially mobile person, system-defined approach.

Быстров А.Н. Экопсихотип личности подростка Севера

Представлены результаты исследования личности подростка Севера, предпринимается попытка доказать зависимость жизни человека от средовых условий. Основные положения исследования выстраиваются на фундаменте существующих подходов в психологии.

Ключевые слова: развитие, формирование, региональная среда, многомерность феноменология личности, подросток Севера, экопсихотип.

Bystrov A.N. Ecology-psychological type of the Northern adolescent personality

In this article there are presented the results of research on personality of the northern adolescent. In this work an attempt is made to prove the dependence of human life upon environmental conditions. The major principles of research are formed on the basis of approaches available in the field of psychology.

Key words: development, formation, regional environment, multidimensionality phenomenology of the person, teenager of North, ecology-psychological type.

Гогиберидзе Г.М., Егизарьянц А.А. Психология успешности этнонационального диалога

Обоснованы психологические условия развития межнационального диалога в поликультурной среде. Предложены способы восприятия и осознания инациональных элементов культуры, обеспечивающие успешность коммуникации в ситуации этнокультурного контраста. Исследована проблема преодоления барьеров пограничных межнациональных представлений, где чаще всего присутствуют отрицательные коннотации.

Ключевые слова: психология успешности, этнонациональный диалог.

Gogiberidze G.M., Yegizaryants A.A. Psychology of successfulness of ethno-national dialogue

There were substantiated psychological conditions of interethnic dialogue's development in multicultural environment. There were suggested manners of perception and awareness of foreign nations cultures' components providing communication's successfulness in situation of ethno cultural contrast. There was researched the problem of overcoming borderline interethnic conceptions' barriers, negative connotations of which are most frequently.

Key words: psychology of successfulness, ethno-national dialogue.

Минюрова С.А. Модель стратегий саморазвития человека в профессии

Предложена авторская модель стратегий саморазвития человека в профессии, которая позволяет определить психологические основания их выбора.

Ключевые слова: саморазвитие в профессии, выбор, стратегии, ценностно-ориентационная деятельность.

Minyurova S.A. Model of strategies of person's self-development in profession

This article produces a model of strategies of person's self-development in profession, which allows to find out physiological reasons of choosing the strategies.

Key words: self-developing in profession, choice, strategies, work based on personal values.

Молчанов К.А. Динамика изменения мнемических способностей в период поздней взрослости

В статье, раскрывающей развитие изменений мнемических способностей в период поздней взрослости, отражены результаты исследования качественных перемен, возникающих в мнемических способностях в пожилом возрасте. Данные перемены рассматриваются и анализируются в контексте возрастных различий. Эти различия могли быть итогом изменений, возникших в процессе обработки информации мнемических

способностей, включая взаимосвязи между функциональными, операционными и регулирующими механизмами.

Ключевые слова: мнемические способности, функциональные, операционные, регулирующие механизмы, старение, пожилые люди, компенсаторные механизмы.

Molchanov K.A. Dynamics of memory abilities changes in late stages of lifetime

In our experiments we compared young people and elders' ability to memorize images of intersected lines. The purpose of our study was to determine qualitative changes of memory abilities arose in old age. The results are discussed in terms of age differences of memory abilities. This differences could be result of reconstruction information processing system within memory abilities, including relationships between functional, operational and control mechanisms. Elders, under some circumstances, were able to keep the same level of memory performances as young people, but using another balance of subsystems of memory abilities.

Key words: memory abilities, functional, operational and control mechanisms, ageing, old-timers, compensatory mechanisms.

Рахматуллина Л.В. Формирование основ социокультурной (российской) идентичности школьников средствами гражданско-патриотического воспитания

Проект направлен на исследование механизмов возникновения социокультурной (российской) идентичности, заложения основ гражданственности и патриотизма, создание условий для их формирования у младших школьников.

Ключевые слова: социокультурная (российская) идентичность, гражданско-патриотическое воспитание, механизмы идентификации, пространство идентичности, воспитательное пространство, образовательное пространство, среда воспитания.

Rakhmatullina L.V. Forming bases of socio-cultural (Russian) identity of schoolchildren by facilities of civil-patriotic upbringing

The project is directed on research of mechanism of origin of socio-cultural (Russian) identity, laying the foundation of civics and patriotism and making the conditions for this process in groups of junior schoolchildren.

Key words: socio-cultural (Russian) identity, civil-patriotic education (upbringing) mechanism identity, identity space, educational space, the education environment.

УДК 37

Педагогика / Pedagogy

Колесова К.В. Информационные основы педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза

Информация рассматривается в контексте педагогического взаимодействия. Различное отношение к той или иной информации студента и преподавателя из-за разного уровня ее понимания и качества восприятия провоцирует разобщение субъектов педагогического общения. Информация кодирована, наиболее общий код – язык, на котором осуществляется информационная деятельность в ситуациях педагогического взаимодействия. Преподавателю, являющемуся посредником между студентом и информацией, необходимо постоянно совершенствовать свою общую и научную культуру для преодоления разобщения на том или ином отрезке времени.

Ключевые слова: педагогика, взаимодействие, образование, информация.

Kolesova K.V. Information basics of pedagogical interaction in the educational process of an institution of Higher education

The article considers information in the context of pedagogical interaction. The difference in the attitude towards the information between a student and a teacher caused by the differences in its understanding and perception triggers separation of the subjects of the educational process. The most general code is the language of information activities in pedagogical interaction. The teacher being a middleman between the information and the student needs to constantly improve his general and scientific culture to overcome the separation that exists in the given period of time.

Key words: pedagogy, interaction, education, information.

Жигалев Б.А. Социально-педагогические основы построения системы качества образования в современном вузе

Рассматриваются различные аспекты качества образования в вузе на современном этапе, освещающие составляющие модели системы качества образовательного учреждения. Предлагается система управления качеством в вузе, основанная на анализе существующих подходов.

Ключевые слова: система качества образования, европейское образовательное пространство, унификация образовательных процессов, интеграционные тенденции, руководство и управление вузом, образовательные стандарты, планирование качества, управление качеством, обеспечение качества, улучшение качества, оценка качества.

Zhigalev B.A. Socio-pedagogical basis of constructing the system of quality of education in a contemporary university

The article tackles the questions concerning the quality of Higher education. It touches upon the components of the system of quality of education in a university. On the basis of the existing theories and approaches towards the quality of education the author suggests his own concept of the system of management of quality in a university.

Key words: system of quality of education, European educational space, unification of educational process, integrational tendencies, Higher education supervision and management, educational standards, quality planning, quality management, quality provision, quality perfection, quality evaluation.

Бурханова И.Ю. Система организационно-педагогических условий сопровождения студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе

Рассматривается система организационно-педагогических условий сопровождения адаптации студента, построенная основе приоритета субъект-субъектной модели взаимодействия в рамках целостной организации компонентов учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: система, адаптация студента, педагогическое сопровождение, организационно-педагогические условия, развитие, сотрудничество

Burkhanova I.Yu. The system of organizational and pedagogical conditions of students' support in the process of adaptation to the conditions of studying at the university (training at high school)

In the article the system of organizational and pedagogical conditions of support of students' adaptation, constructed on the basis of the priority of a subject-subject model of interaction in the frame of complex organization of the components of studying process is considered.

Key words: system, student's adaptation, support, pedagogico-organizational conditions, development, cooperation.

Морева Н.А. Современные тенденции подготовки преподавателей колледжа

Раскрываются современные тенденции подготовки педагогических кадров. Выделены основные направления модернизации профессионального образования. Определяются условия конструирования содержания технологии подготовки преподавателей колледжа.

Ключевые слова: условия конструирования, современные тенденции, направления модернизации профессионального образования

Moreva N.A. Modern trends in college teachers' training

This article describes modern trends in pedagogical personnel training as well as some ways in professional education modernization. The author determines main conditions for creation of college teachers' training techniques.

Key words: conditions for creation, modern trends, ways in professional education modernization.

Туголмин А.В. Системный подход к изучению проблемы становления и развития творческой компетентности будущего учителя

С позиции системного подхода творческая компетентность характеризуется как интегративная характеристика личности учителя, обеспечивающая ему успешность деятельности в типовых и неординарных педагогических ситуациях.

Ключевые слова: системный подход, целостность, структурность, иерархичность, оптимальность функционирования, компетенция, профессиональная компетентность учителя, творческая компетентность, компетентностный подход, акмеологический аспект.

Tutolmin A.V. The system approach to studying the problem of formation and development of future teacher's creative competence

From a position of the system approach is creative competence is considered as integration the characteristic of the person of the teacher, success of activity providing to it in typical and not ordinary pedagogical situations.

Key words: system approach, integrity, structure, dependence, optimum function, competence, professional competence of teacher, creative competence, competence the approach, akme aspect.

Соболева О.Е. Уклад жизни школы как компонент содержания современного воспитания

Возрожденные в 90-х годах XX века кадетские корпуса сумели на основе традиций выстроить современную систему воспитательной работы, которая является сегодня основой формирования гражданина и патриота.

Ключевые слова: уклад жизни школы, содержание воспитания, стиль жизнедеятельности, формы и правила организации школьной жизни.

Soboleva O.Ye. The way of life of school as the component of the maintenance of modern education

In clause the concept of a way of life of school on an example of a military school, an educational system of cadets is considered. The author results examples of school self-management, various forms of music education of pupils.

Key words: school lifestyle, education content, way of life and activity, forms and rules of school life organization.

Брунчукова Н.М. Сущность понятия “этическое воспитание”

Сущность понятия “этическое воспитание” раскрывается на основе исследования его составляющих – “воспитание” и “этика”. В понятиях и категориях отражается система знаний любой науки, поэтому вопрос о ее понятийно-категориальном аппарате всегда является актуальным. В статье с точки зрения философии, психологии, социологии, педагогики, рассматриваются разные подходы к трактовке данных понятий, определяются их взаимосвязь.

Ключевые слова: воспитание, этика, мораль, нравственность, этическое воспитание.

Brunchukova N.M. The essence of the concept “ethical upbringing”

This article is devoted to the revealing of the essence of the concept “ethic upbringing” on the basis of the analysis of its constituent concepts “upbringing” and “ethics” as the most characteristic of the concept “ethic”. Concepts and categories reflect the system of any scientific knowledge. Therefore, the problem of concept and category scientific instrument has always been matter of current interest. Different approaches to the interpretation of these concepts are considered, including philosophic, psychological, sociological, pedagogical points of view and their interrelation.

Key words: upbringing, ethics, morals, morality, ethic upbringing.

Ружаткина О.А. Системный подход в нравственном воспитании личности

Актуальность системного подхода в нравственном воспитании школьников обусловлена его приоритетностью в деятельности общеобразовательной школы. Нравственное воспитание существует в лоне педагогических систем, является логическим центром и основанием целостности формирования личности, имеет интегративный характер, пронизывает все частичные системы, занимает ведущее место в структуре целостного воспитательного процесса.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственность, культура, целостный воспитательный процесс, частичная воспитательная система.

Ruyatkina O.A. System-defined approach in person's moral education

In given article the question on the system approach in moral education of schoolboys which is for today one of priority directions in activity of a comprehensive school is considered. Moral education exists in a bosom of pedagogical systems, is the logic center and the basis of integrity of formation of the person, has интегративный character, penetrates all partial systems, takes leading place in structure of complete educational process.

Key words: moral education, morality, culture, complete educational process, partial educational system.

Харрасова Р.Х. Возрождение идей народного воспитания в семье

Система обычаев и традиции народа – результат его многовековых воспитательных усилий. В семьях, сохранивших народно-педагогические традиции, высок и устойчив авторитет родителей. Сегодня в Башкортостане большинство населения живет в сельских местностях, поэтому, когда процесс формирования личности ребенка происходит в окружении семьи, под воздействием народной педагогики, особенно возрастает роль педагогического просвещения родителей и населения.

Ключевые слова: идеи национального образования, народно-педагогические традиции, педагогическое просвещение родителей.

Kharrasova R.Kh. The renaissance of national education ideas in a family

The authority of parents is high and strong in those families where folk pedagogical traditions are preserved. The statistics shows that more than 80 per cent bashkir people live in countryside, 95 per cent schools in Bashkortostan are situated in the countryside as well and there are no kinder gardens in the village as usual, so the children are educated by their grandparents and parents in their own families that is by methods of folk pedagogy. The low pedagogic literacy of the most elder people and the reservation of some remnants of the old mode of life give a special meaning to the pedagogic education of the rural population on the whole in Bashkortostan.

Key words: national education ideas, folk pedagogical traditions, pedagogic education of the parents.

Лукьянова О.Л. Особенности начального обучения на Северном Кавказе (1931 – 1941 гг.)

Специфика начального обучения на Северном Кавказе в 1931 – 1941 гг. состояла в интенсивном повышении качества начального обучения в многонациональном регионе, что происходило благодаря возврату к классно-урочной системе обучения, научной организации педагогического процесса, совершенствованию форм и методов учебной работы, разработке методики начального обучения, творческой активности педагогов.

Ключевые слова: начальное обучение, качество, начальная школа, педагог, методы.

Lukyaynova O.L. Primary education peculiarities in the North Caucasus (1931 – 1941)

The specificity of primary education in the North Caucasus in 1931– 1941 was consisted of quality improvement of primary education in multinational region, which was achieved due to recurrence to class-lesson system of education, scientific organization of pedagogical process, form and method perfection of educational work elaboration of primary education methods, and creativity of teachers.

Key words: primary education, quality, primary school, teacher, methods.

Булатова З.А. Социально-педагогические условия нравственного воспитания детей на традициях народной педагогики

В статье приведены результаты исследований по нравственному воспитанию детей на традициях народной педагогики. В контексте исследуемой проблемы трактуется понятие “компетентность”.

Ключевые слова: народные традиции, культура, нравственное воспитание, поликультурное образование, компетентность, компетенции.

Bulatova Z.A. Sociopedagogical conditions of moral education of schoolchildren based on traditions of ethnopedagogy

The article considers the role and meaning of folk pedagogy in moral education of the rising generation. The author suggests shows scientists' reflection about competence. The ar-

title shows the results of researches of moral upbringing based on traditions of ethnopedagogy.

Key words: folk traditions, culture, moral education, polycultural education, competence.

Бобылева Л.А., Тебиева Е.Ш. Поликультурное воспитание средствами обществознания и этноэкологии в начальной полилингвальной школе

Предлагаются способы решения проблемы формирования поликультурной личности в условиях экспериментальной модели национальной полилингвальной школы. Показаны целевые установки, функции и принципы содержания поликультурного воспитания младших школьников средствами обществоведческих и этноэкологических знаний на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: поликультурная личность, экспериментальная модель, содержание поликультурного воспитания младших школьников, обществоведческие и этноэкологические знания.

Bobylyova L.A., Tebiyeva Ye.Sh. Polycultural breeding by meant of social science and ethnoecology in elementary polylingual school

The article deals with the problems of information of a polycultural individual under the conditions of experimental model of national polylingual school. Objections, functions and principals of polycultural breeding of juniors, by meant of social & ethnoecological knowledge at the environmental lessons are shown in it.

Key words: polycultural person, an experimental model, the context of polycultural breeding of juniors, knowledge of social science and ethnoecology.

Тимерьянова Л.Н. Методическое обеспечение профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ

Отражены результаты исследования профессионального самоопределения старшеклассников инновационных школ Республики Башкортостан. Разработано методическое обеспечение данного процесса. Названы условия, способствующие успешному профессиональному самоопределению старшеклассников инновационных школ, а также выявлены особенности образовательной практики, затрудняющие выбор профессии

Ключевые слова: профессиональное самоопределение старшеклассников, особенности образовательной практики

Timeryanova L.N. Methodological support for vocational identity formation among seniors of innovative schools

The professional self-determination of senior students of schools of Bashkortostan was studied. The peculiarities of educational practice impeding a choice of profession of senior students of given schools in up-to-date stage was found out. Methodical ensuring of given process was worked out. Factors, promoting successful professional self-determination of senior students, was named.

Key words: professional self-determination of senior students of schools, peculiarities of educational practice.

Текеева С.З. Новые формы оценивания учебных достижений школьников

Новыми формами оценивания в современной педагогической практике является зачет, портфолио, рейтинговая система оценки, "шотландский аттестат". С их помощью происходит информирование учителя об индивидуальных достижениях каждого ученика и его потенциале, формирование адекватной самооценки у школьников.

Ключевые слова: формы оценки учебных достижений, портфолио, рейтинг, зачет, стандарты обучения, построение концепции компетентности, уровень исполнительского мастерства, ситуация успеха, рефлексия, педагогическая диагностика, корректировка учебного процесса, индивидуальный подход.

Tekeyeva S.Z. New forms of assessment on pupils' achievements

The article describes some new forms of assessment on pupils' achievement in secondary school. A portfolio, a rating, a credit is used widely in education up-to-date. These tools provide information about the achievement of individual skills of students, their full potential and develop self-esteem.

Key words: new forms of assessment on pupils' achievement, portfolio, rating, credit, outcome-based assessment, standard-based assessment, competency-based assessment, performance-based assessment, situation of success, reflexion, pedagogical testing, knowledge, correction of learning process, individual approach.

Галавова Г.В. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе

Профессиональная подготовка учителя – основное звено образовательной системы. В контексте теории и практического эксперимента рассматриваются уровни готовности будущего педагога к реализации дифференцированного обучения в школе.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, индивидуальная модель, профессионально-педагогическая подготовка.

Galavova G.V. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе

Professional training of a teacher is the main branch of educational system. Levels of future teacher's preparedness for varied teaching realization in secondary school are considered in the context of theory and practical experiment.

Key words: varied teaching, individual model, professional-pedagogical training.

Биктеева Л.Р., Капацинская В.М. Комическое как коммуникативная стратегия в практике обучения иностранных студентов русскому языку

Комическое является эффективной коммуникативной стратегией. Использование комического наблюдается и в дружеской беседе, и в сфере политических коммуникаций, юмор способствует преодолению усталости во время занятий, служит регулятором поведения.

Ключевые слова: образование, комическое как коммуникативная стратегия, иностранные студенты

Bikteyeva L.R., Kapatsinskaya V.M. Comical as a communicative strategy in the process of teaching foreign students Russian

Increasing effectiveness of education in higher educational institution is one of the topical problems of higher education. The use of comical is obvious both in a friendly talk and in the sphere of political communication. Humour helps to overcome tiredness during lessons, serves as a regulator of behaviour.

Key words: education, comical as a communicative strategy, foreign students.

Бекназарян Л.А. Результаты экспериментального обучения студентов гуманитарных специальностей профессионально аргументированному высказыванию на иностранном языке

Описывается проведение педагогического эксперимента по обучению аргументированному высказыванию на иностранном языке студентов гуманитарных специальностей, а также анализируются результаты опытно-экспериментальной проверки разработанных средств по формированию данного навыка.

Ключевые слова: аргументированное высказывание, педагогический эксперимент, профессиональное обучение, описание, объяснение, доказательство, убеждение.

Beknazaryan L.A. The results of experimental training the professional language skill of reasoned statement for the students of humanitarian specialities

The article deals with carrying out of a pedagogical experiment aimed to teach the students of the humanitarian specialities the professional language skill of reasoned statement. It also analyzes the results of the experimental verification of the specially developed communicative skills, focused on mastering of the reasoned statement.

Key words: reasoned statement, pedagogical experiment, occupational training, description, explanation, evidence, persuasion.

Петрова В.Н. Ключевые понятия антропологической теории творчества и креативности

Характеризуются понятия "креативность", "творчество", "мышление", "внимание", "память внимания", "внутренний мир человека", роль социальных систем внутреннего

мира и возрастных особенностей в творческом процессе, условия и механизмы реализации креативности в разработанной автором антропологической теории творчества и креативности.

Ключевые понятия: внимание, творчество, креативность, память внимания, антропологическая теория творчества и креативности.

Petrova V.N. Key concepts of the anthropological theory of “творчество” and creativity

The article characterizes such concepts as creativity, “творчество”, thinking, attention, memory of attention, a private world of the person, role of social systems of a private world and age features in the process of “творчество”, conditions and mechanisms of creativity realization in the anthropological theory of “творчество” and creativity developed by the author.

Key words: attention, “творчество”, creativity, memory of attention, anthropological theory of “творчество” and creativity.

Просвиркин В.Н. Технология преемственности и формы ее реализации в образовательном учреждении

Дается авторская трактовка преемственности в системе непрерывного образования, описана технология реализации преемственности, основанная на системном подходе в построении учебно-воспитательного процесса. Реализация технологии преемственности базируется на использовании различных форм работы: корпоративный менеджмент; педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр; индивидуальная карта развития субъектов образовательной деятельности; система консультирования; технологическая карта.

Ключевые слова: технология непрерывности, непрерывное образование, образовательный процесс, компетенция, компетентность, компетентностный подход к образованию, индивидуальная карта развития субъектов образовательной деятельности, корпоративный менеджмент, педагогический, социально-психологический, медико-физиологический центр, педагогическая, социально-психологическая, медико-психологическая консультация.

Prosvirkin V.N. Continuity technology and forms of its implementation in educational institutions

The article deals with an approach to the continuity in the framework of life-long learning. The author describes the technology of implementation of continuity based on a systemic approach to forming the educational procedures. The technology is based on the continuity of various forms of activities, namely: corporate management; educational, social, psychological, medical-physiological centre; individual map of progress of subjects of educational activities, network of consultations; the technological map (a stage-by-stage algorithm and a step-by-step algorithm).

Key words: continuity technology, continuing education, educational process, competence, potential approach to education, individual map of progress of subjects of educational activities, corporate management, pedagogical, social-psychological, medical-physiological centre, pedagogical, social-psychological, medical-physiological consultation.

Котькова Г.Е. Практика работы социально-педагогического комплекса

В процессе психолого-педагогического и социального сопровождения происходит развитие и становление личности ребенка, важным условием которого является взаимодействие. Комплекс как система дает возможность разработать траекторию личностного развития в соответствии с типом существующего социально-педагогического пространства, создать адаптивную модель комплексного сопровождения.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, модель-система, социальное партнерство, поливариантное развитие.

Kotkova G.Ye. The practice of work of the social-pedagogical complex

The development and maturing of a child’s personality takes place in the process of psychological, pedagogical and social support. Interconnection is an indispensable part of it. A complex of systems enables to work out a way of personal development in accordance with the existing social surroundings, to make up an adaptive model of complex support.

Key words: complex support, model-system, social partnership, polyvariant development.

Деца Е.И. Некоторые аспекты формирования индивидуальных образовательных траекторий в условиях вариативного образования

Рассмотрены некоторые аспекты построения индивидуальных образовательных траекторий студентов математических факультетов педагогических вузов в контексте многоуровневого педагогического образования в России, возможности индивидуализации их учебной работы на всех этапах профессиональной подготовки.

Ключевые слова: вариативное образование, многоуровневая система педагогического образования, индивидуальная траектория обучения

Deza Ye.I. Some aspects of the formation of individual teaching trajectories under the conditions of variative education

We consider some aspects of the formation of individual educational trajectories for students of mathematical departments of pedagogical universities in the context of the Russian multilevel pedagogical education. We discuss some possibilities of the individualization of the student's academic work on all states of his professional preparation.

Key words: variative education, multilevel system of pedagogical education, individual teaching trajectory.

УДК 33; 658

УДК 316

Экономика и социология / Economics and sociology

Телемтаев М.М., Телемтаев А.М. Целостная модель знания специалиста

На основе целостного метода получены результаты, которые создают базу для конструктивного решения основной проблемы системы управления знаниями – формирование и развитие целостного рынка знаний предприятия как совокупности экономических отношений, связанных с обменом знания, в результате чего сформируется спрос, предложение и цена на знание. Целостный метод обеспечивает необходимое единство подхода к построению и применению как моделей знания разных групп специалистов, так и технологий управления знанием, технологий производства и потребления знания в целостном рыночном пространстве знаний специалистов предприятия.

Ключевые слова: модель знания специалиста, инженерия знаний, целостный метод, управление знаниями, концепция образования, инновационное образование, рынок общества знаний.

Telemtaev M.M., Telemtaev A.M. Complete model of knowledge of the expert

In article on the basis of a complete method results which create a basis of the constructive decision of the basic problem of a control system of knowledge – formation and development of the complete market of knowledge of the enterprise as sets of the economic relations connected with an exchange of knowledge in which result will be generated demand, the offer and the price for knowledge are received. The complete method provides necessary unity of the approach to construction and application as models of knowledge of different groups of experts, and technologies of management with knowledge, “know-how” and knowledge consumption in complete market space of knowledge of experts of the enterprise.

Key words: model of knowledge of the expert, engineering of knowledge, complete method, management of knowledge, the formation concept, innovative formation, the market of a society of knowledge.

Газазян А.А. Проблемы управления финансированием долгосрочных маркетинговых планов

В статье рассматривается общая проблематика формирования долгосрочных маркетинговых планов коммерческой фирмы и организации их финансирования. Определены факторы, влияющие на особенности финансирования при различных маркетинговых стратегиях. Указаны точки пересечения маркетинговых и финансовых планов фирмы и подходы к их согласованию.

Ключевые слова: маркетинговый план, маркетинговая стратегия, финансовые ресурсы, бюджет.

Gazazyan A.A. Management problems of financing long-term marketing plans

The common problems of forming long-term marketing plans of commercial firm and organization of their financing are considered in given article. Factors influencing financing

peculiarities under different marketing strategies are determined. Intersection points of marketing and financial firm's plans and approaches to their co-ordination are considered also.

Key words: marketing plan, marketing strategy, financial resources, budget.

Дауров К.М. Информационные технологии как инструмент управления продажами

В статье характеризуются и анализируются возможности применения информационных технологий как инструмента управления продажами. Рассмотрен порядок использования ABC- и XYZ-анализа для проведения маркетингового анализа сбыта в разрезе товаров, товарных групп, каналов и направлений реализации.

Ключевые слова: управление сбытом, информационные технологии, ABC-анализ

Daurov K.M. Information technology as the sales management tool

Article is devoted consideration of some possibilities of application of an information technology as tool of management by sales. Use order ABC- and the XYZ-analysis for carrying out of the marketing analysis of sale in a cut of the goods, commodity groups, channels and realisation directions is considered.

Key words: sales management, information technology, the ABC-analysis.

Пьянов А.И. Семья как интегративная единица социума

Рассматриваются некоторые методологические проблемы исследования социальной природы семьи как сложного социального явления, уточняется понятие "семья", которая рассматривается как социальный институт и малая социальная группа и определяется как интегративная единица социума.

Ключевые слова: семья, интегративный, единица, социум, социальный институт, группа.

Pyanov A.I. Family as integrative unit of socium

Some methodological problems of research of the social essence of a family as a complex social phenomenon are examined, the notion of a family as a social institution and a little social group are systematized, which is determined as integrative unit of society.

Key words: family, integrative, unit, socium, social institution, group.

Бородулин А.Н. Перспективные направления развития инструментальных средств экономического анализа

В статье рассматриваются проблемы совершенствования методологии экономического анализа на базе развития современных инструментальных средств компьютерной обработки данных.

Ключевые слова: экономический анализ, инструментальные средства, информационные системы.

Borodulin A.N. Perspective directions of development of the software of the economic analysis

Problems of perfection of methodology of the economic analysis on the basis of development of modern tool means of computer data processing are considered in the article.

Key words: economic analysis, software, information systems*.

НАШИ АВТОРЫ

Акопянц А.М. – канд. филол. наук, Пятигорский государственный лингвистический университет

Алексанова С.А. – канд. филол. наук, Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт

Агафонов Л.С. – соискатель, Московский государственный университет

Аюпова Р.А. – канд. филол. наук, Казанский государственный университет

* Переводы названий статей, аннотаций и ключевых слов на английский язык публикуются в редакции авторов.

- Бараева О.Г.** – преподаватель, Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования
- Баматгиреева М.В.** – аспирант, Кубанский государственный университет (Краснодар)
- Бекназарян Л.А.** – соискатель, Университет Российской академии образования (Москва)
- Биктеева Л.Р.** – канд. пед. наук, Нижегородский государственный педагогический университет
- Бобылева Л.А.** – канд. биол. наук, Северо-Осетинский государственный педагогический институт (Владикавказ)
- Божко Н.Ю.** – соискатель, Череповецкий государственный университет
- Бородулин А.Н.** – канд. техн. наук, Финансовая академия при Правительстве РФ
- Брунчукова Н.М.** – канд. пед. наук, Смоленский государственный университет
- Булатова З.А.** – методист, Башкирский институт развития образования (Уфа)
- Бурханова И.Ю.** – старший преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет
- Быстров А.Н.** – канд. биол. наук, директор Котласского филиала Архангельского государственного технического университета
- Ветров Ю.П.** – д-р пед. наук, Северо-Кавказский государственный технический университет (Ставрополь)
- Газазян А.А.** – соискатель, Черноморская государственная академия (Сочи)
- Галавова Г.В.** – аспирант, Академия государственной службы при Президенте Республики Татарстан (Казань)
- Гавров С.Н.** – д-р фил. наук, Российский институт культурологии (Москва)
- Гогиберидзе Г.М.** – д-р пед. наук, Одинцовский гуманитарный университет (Московская область)
- Гунина Л.А.** – канд. фил. наук, Волгодонский институт Южнороссийского государственного технического университета
- Гурьевская Л.А.** – канд. фил. наук, филиал Санкт-Петербургского Университета водных коммуникаций (Мурманск)
- Дауров К.М.** – соискатель, Черноморская государственная академия (Сочи)
- Деза Е.И.** – канд. физ.-мат. наук, Московский педагогический городской университет
- Егизарьянц А.А.** – канд. психол. наук, Армавирский государственный педагогический университет
- Едличко А.И.** – преподаватель, Институт иностранных языков Дальневосточного государственного университета (Владивосток)
- Жигалев Б.А.** – канд. филол. наук, директор Института лингводидактики и социальной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова
- Кутьёва Л.В.** – канд. пед. наук, Университет Российской академии образования (Москва)
- Капацинская В.М.** – канд. пед. наук, Нижегородский государственный педагогический университет
- Коздринь Я.Р.** – аспирант, Омский государственный педагогический университет
- Колесова К.В.** – преподаватель, НАНОО Нижегородский филиал “Институт бизнеса и политики”
- Котькова Г.Е.** – канд. пед. наук, Орловский государственный университет
- Литвинов А.В.** – канд. пед. наук, Университет Российской академии образования (Москва)
- Лукьянова О.Л.** – директор Южнороссийского гуманитарного колледжа (Есентуки)
- Максимов А.Н.** – аспирант, Московский педагогический городской университет
- Макушева Ж.Н.** – соискатель, Институт иностранных языков Дальневосточного государственного университета (Владивосток)

Минюрова С.А. – канд. психол. наук, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)

Молчанов К.А. – аспирант, Московский государственный социальный университет

Морева Н.А. – канд. пед. наук, Московский педагогический городской университет

Никандров Н.Д. – д-р пед. наук, академик РАО, президент РАО (Москва)

Никонова Ж.В. – канд. филол. наук, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

Подольская И.А. – канд. филол. наук, Московский государственный институт международных отношений

Петрова В.Н. – канд. пед. наук, Университет Российской академии образования (Москва)

Просвиркин В.Н. – канд. пед. наук, директор Центра образования № 1679 (Москва)

Пьянов А.И. – канд. социол. наук, Северо-Кавказский государственный технический университет (Ставрополь)

Рахматуллина Л.В. – канд. пед. наук, Набережночелнинский государственный педагогический институт

Ряткина О.А. – соискатель, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Соболева О.Е. – зам. директора, школа № 1770 “Московский кадетский музыкальный корпус”

Таиров А.Р. – начальник научно-организационного отдела, Университет Российской академии образования (Москва)

Тебиева Е.Ш. – аспирант, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ)

Текеева С.З. – соискатель, Карачаево-Черкесский государственный университет (Карачаевск)

Телемтаев М.М. – д-р техн. наук, Университет Российской академии образования (Москва)

Телемтаев А.М. – вице-президент Казахстанской ассоциации оценщиков

Тимерьянова Л.Н. – соискатель, Башкирский институт развития образования (Уфа)

Титова О.К. – аспирант, Институт иностранных языков Дальневосточного государственного университета (Владивосток)

Туголмин А.В. – проф., Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Учадзе С.С. – канд. психол. наук, Черноморская государственная академия (Сочи)

Харрасова Р.Х. – канд. пед. наук, отдел образования Нуримановского района Республики Башкортостан

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИЯМ

Материал присылается в редакцию по электронной почте *отдельными* прикрепленными файлами:

Файл 1. Статья на русском языке с адресными ссылками из текста на литературу. Например: [2], [2, с. 45], [2; 6, с. 23; 7]. Список литературы помещается после статьи.

Файл 2. Перевод статьи на английский язык. Перевод списка литературы на английский язык.

Файл 3. Аннотация к статье и ключевые слова на русском языке (2 – 3 предложения). Аннотация и ключевые слова на английском языке.

Файлы 4, 5, 6. Три рецензии (не более 1 стр. каждая) от разных рецензентов, с подписью, заверенной печатью учреждения. В рецензиях необходимо указать, что статья может быть рекомендована к публикации в журнале, включенном ВАК в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных соискателям ученой степени доктора и кандидата наук (отсканировать и прислать отдельными файлами).

Файл 7. Данные об авторе (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень (если есть); место учебы или работы (полное название учреждения); домашний адрес; контактные телефоны (домашний и мобильный); адрес электронной почты.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

В научно-теоретическом журнале “Вестник Университета Российской академии образования” публикуются статьи, эссе, материалы конференций и “круглых столов”, отражающие результаты исследований в различных областях научных знаний. Журнал информирует читателя о событиях научной и общественной жизни Университета РАО и других высших учебных заведений России, в нем обсуждаются проблемы, актуальные для современного образования. Авторы – преподаватели, аспиранты, студенты старших курсов УРАО и других российских и зарубежных высших учебных заведений.

Для Вашего удобства прилагается подписной абонемент по каталогу Агенства “Роспечать” (подписной индекс – 46448). Подписку на 2009 год можно оформить, начиная с любого номера, в почтовых отделениях России (№№ 1, 2 выходят в первом полугодии, №№ 3 – 5 – во втором).

ФСП-1	АБОНЕМЕНТ на <u>ЖУРНАЛ</u> 46448											
	«Вестник Университета Российской академии образования»											
												Количество комплектов
	на 2009 год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)			(адрес)								
	Кому											
	(фамилия, инициалы)											
			ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА									
ПВ			место			литер			на <u>ЖУРНАЛ</u> 46448			
«Вестник Университета Российской академии образования»												
Стоимость	подписки		руб		коп		Количество комплектов					
	перезаписки		руб		коп							
на 2009 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда												
(почтовый индекс)			(адрес)									
Кому												
(фамилия, инициалы)												

ДЛЯ ЗАМЕТОК
